

ESCOLA DA PONTE

Formação e transformação

Para a Fátima, companhia de bons e maus momentos,
cujo contributo foi imprescindível para a realização deste estudo.

Para a Anita, a Geni, a Maria José, a Tita, a Conceição
e todos aqueles que, num tempo em que ninguém ousava ousar... ousaram.

Para os novos professores da Escola da Ponte.



Índice

Para que serve a formação?	4
No princípio, era a Ponte...	6
Modelos e conflito de racionalidades	9
Um sentido ambíguo de formação	14
Círculo de estudo	21
Contributos para a compreensão do círculo de estudo	25
Etapas comuns na criação de círculos de estudo	37
Características do círculo de estudo	41
Projecto de formação, projecto político-pedagógico e reelaboração cultural	45
A formação enquanto mediação	48
A formação é a verificação das dificuldades de ensino	51
De uma formação individualista à formação mutualista	57
Valorização dos adquiridos e determinação de necessidades	64
Informalidade	67
A permanência no círculo	72
Integração teoria-prática	74
Autonomias	79
Sinais de emancipação e senso crítico?	84
Identidade e pensamento divergente	89
Inquietações, marginalidade e conflito	91
A democraticidade em democracia se aprende	95
Potencial e limites da formação em círculo	101
Os limites de uma formação continuada que passa pela formação inicial	102
Contributos para a definição do perfil de um formador no círculo	105
Condições do exercício da profissão	111
Concluindo...	118
ANEXO 1- Sobre a pesquisa	121
ANEXO 1 - Casos “exemplares” da formação de professores	124
Bibliografia	145

“Que lhes valeu todo o curso que fizeram durante longos anos? Em vão leram livros copiosos, beberam a caudalosa erudição dos catedráticos imponentes, como oradores parlamentares, fizeram provas escritas de inúmeras laudas, com letra miúda... Palavras, palavras, palavras que o vento levou... As aulas de psicologia ficaram geladas nos livros; as de pedagogia fecharam-se nas caixas de jogos; as outras não levaram em si nenhum gérmen dessas duas, que são, no entanto as indispensáveis a quem vai ser professor... Pobres alunas que não tiveram quem as orientasse a tempo! Depois de tanto trabalho, terão de fazer por si mesmas, e com enorme esforço, aguilhoadas pela pressa de quem já está no quadro do magistério, toda a cultura técnica que ninguém pensou ou lhes pode fornecer no momento devido”¹

(Cecília Meireles)

O social-histórico é o colectivo anónimo, o humano-impessoal que preenche toda a formação social, mas engloba também, que encerra cada sociedade entre as outras e as inscreve a todas numa continuidade, na qual, de certo modo estão presentes os que não estão, os que estão longe e mesmo os que estão por nascer (...) É a união e a tensão entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída, da História feita e da História que se está fazendo”²

(Castoriadis)

¹ Meireles, C. (2001). Crónicas de Educação (3). Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, pp. 158-159

² Castoriadis, C.(1975) L'instruction, l'imaginaire et la société, Paris, Seuil, p.148

Para que serve a formação?

Se a competência dos professores fosse medida pelo número de cursos frequentados, a qualificação dos professores seria extraordinária. Se a qualidade das escolas pudesse ser medida pelo peso dos certificados de acções de formação frequentadas pelos seus professores, aconteceria uma revolução em cada escola.

Os professores fazem cursos, acumulam certificados, sem que isso corresponda a mudança ou resposta aos desafios que encaram na sala de aula. Uma pesquisa recente³ revela que professores que fizeram muitos cursos não melhoraram o aprendizado dos seus alunos – “os docentes que frequentaram programas de capacitação não conseguiram que seus alunos obtivessem melhor desempenho no Saeb”.

O estudo revela algo surpreendente: *“quando se trata do ensino público e dos cursos de capacitação oferecidos aos professores dessas redes, a constatação é que eles não estão fazendo diferença no desempenho dos alunos, apesar de geralmente serem divulgados como uma das iniciativas para melhorar o ensino”*. Esta preocupante realidade brasileira não difere de outras realidades. Em Portugal, após o incremento da formação continuada de professores, decorrente da institucionalização de um sub-sistema de formação e do investimento de milhões de euros, os resultados foram decepcionantes. Na prática, pouco ou nada se alterou na atitude dos professores, pouco ou nada terá mudado nas suas práticas.

O estudo efectuado no Brasil refere que *“o professor vai, fica ouvindo sobre várias linhas pedagógicas e no fim não aprende nada que consiga usar”*. Estas considerações são como o eco de lamentações que escutei, há muitos anos atrás, em Portugal:

“Fui educada para comer, ouvir e calar e a formação continuada tradicional é um massacre. As pessoas não podem ser pessoas e passam as horas a treinar-se em algo que lhes dizem terem de ser. Sempre gostei da formação, se eu a quiser. Gostaria de saber qual é o segredo da Escola da Ponte, que oportunidades de formação são dadas aos professores da Ponte, o que os faz serem diferentes.”

Porque falharam os programas de formação? Talvez porque se tenha insistido na crença da transferibilidade linear de saberes pretensamente adquiridos. Talvez porque se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Que o modelo predominante

³ “Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil”, Naércio Menezes Filho, São Paulo, 2007

da formação universitária é, por vezes, a negação do que se pretende transmitir e que a universidade é... a matriz. Talvez porque se descursasse a necessidade de criar dispositivos de auto-formação cooperativa, que rompessem com a cultura do isolamento e auto-suficiência que ainda prevalecem nas nossas escolas. Talvez...

Não será difícil caracterizar os programas de formação que serviram intuitos reformadores, mas que as escolas “reformaram”:

Os conteúdos e finalidades surgem sob a forma de módulos e etapas a percorrer, em função de modelos a reproduzir;

A planificação é feita por serviços centrais;

Existe uma relação de poder vertical explícita do formador (sujeito de formação) sobre o professor (objecto de formação);

a avaliação é certificativa;

a formação continuada segue a lógica das "pedagogias compensatórias", no sentido em que não há relação entre formação inicial e formação não-inicial, apenas se concebe como necessidade de remediação de lacunas da formação inicial;

os professores são consumidores de pesquisa;

o objectivo primordial é o de adaptar os professores a "novas" técnicas ou processos.

A quem serviu esta prática de formação? A avaliar pela situação que se vive nas escolas, talvez a ninguém. E não se poderá imputar a responsabilidade à incipiente concepção, à escassez de recursos, à falta de financiamento dos programas ou ao tradicional individualismo dos professores. Se algum êxito estes programas tiveram foi o de reforçar o alheamento e a alienação de grande número de professores, mantendo-os como simples consumidores de formação. As avaliações (quando as houve) segregaram aspectos relativos ao enquadramento dos programas no seu contexto sócio-económico e cultural, num quadro de racionalidade técnico-instrumental.

Poderemos concluir que já tudo foi discutido e prescrito sobre formação? Ou deveremos seguir a máxima de Pascal que nos avisa que, por detrás de cada verdade, é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe?

Opto pela busca. Porque acredito que a formação acontece quando um professor se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efectivo projecto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores. Por essa razão, procurei alternativas. Por isso, aconteceu este livro.

No princípio, era a Ponte...

A busca de alternativas (que passarei a descrever) teve origem naquilo que se convencionou designar por “círculo de estudo”. Foi num círculo de estudo que o projecto Fazer a Ponte teve a sua génese.

Em 1976, a Escola da Ponte defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores; a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projecto e de reflexão crítica das práticas...

Nada foi inventado na Escola da Ponte, mas quando se compreendeu que eram precisas mais interrogações que certezas, foram definidos como objectivos:

concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos;

promover a autonomia e a solidariedade;

operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

Considerámos indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes. Há trinta anos, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da *sua* sala, a sós com os *seus* alunos, o *seu* método, os *seus* manuais, a *sua* falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum?

O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade... As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afectivo e emocional. Também tomámos consciência de novas e maiores dificuldades. Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá

construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*.

Se os pais eram chamados à escola, pedia-se castigo para o filho ou contributos para reparações urgentes. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. O banheiro estava em ruínas e não tinha porta..

Compreendemos que *precisávamos mais de interrogações que de certezas*. E empreendemos um caminho feito de alguns pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos (e continuaremos a colher) ensinamentos, após termos definido a matriz axiológica de um projecto e objectivos que, ainda hoje, nos orientam. Na Escola da Ponte, como em outros lugares, será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.

Apesar dos progressos verificados ao nível da teoria (e até mesmo contra eles), subsiste uma realidade que as excepções não conseguem escamotear: no domínio das práticas, o nosso século corre o risco de se completar sem ter conseguido concretizar sequer as propostas do fim do século que o precedeu. Infelizmente, não vivemos o fim do "século da criança", mas somente o princípio da Escola. Desde há séculos, somos destinatários de mensagens que raramente nos dispomos a decifrar e o que acontece é um regresso cíclico às mesmas grandes interrogações. Todos os movimentos reformadores se assemelham na rejeição do passado, mas a especulação teórica sem caução da prática engendra apenas reformulações de uma utopia sempre por concretizar.

Não há modelos, mas há referências que poderão ser colhidas neste projecto, como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. A concepção e desenvolvimento de um projecto é um acto colectivo, no quadro de um projecto local de desenvolvimento, e pressupõe uma profunda transformação cultural. Nos últimos anos, muitos professores visitaram a Ponte, muitas escolas dela se acercaram. Poderemos já falar da existência de uma “rede”, ou “fraternidade educativa”. O estudo agora divulgado vem ao encontro de uma necessidade manifestada por esses professores e pelas suas escolas. Incide sobre a reelaboração da cultura pessoal e profissional, no contexto de uma formação indissociável da ideia de mudança escolar e social.

O projecto da Escola da Ponte *“constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporciona a todos os alunos*

uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção pessoal”⁴. A Ponte foi inspiração para muitos professores que não desistiram de fazer dos seus alunos seres mais sábios e pessoas mais felizes.

Ao longo de trinta anos, participei nesse projecto. Dados os excelentes resultados obtidos⁵, ele passou de mero objecto de curiosidade a locus de pesquisa. Sendo o seu maior crítico, sempre me manifestei relutante a mostrá-lo como “fórmula inovadora” e recusei muitos pedidos, que me foram dirigidos, para publicar algo que o “explicasse”. Nos últimos anos, foram publicadas muitas obras por educadores que desenvolveram pesquisas nessa escola, na diversidade de abordagens que o projecto permite realizar. Agora, que decidi afastar-me (fisicamente) da Escola da Ponte, creio ser o momento de dar início a algumas reflexões, não sobre um passado cristalizado a imitar, mas porque a Ponte representa *“uma singularidade, na qual é possível vislumbrar a totalidade sistémica dos problemas do quotidiano das escolas, bem como algumas hipóteses sólidas de possíveis soluções que contrariam o nosso proverbial cepticismo”*⁶.

Nesta primeira tentativa de “explicação” da Ponte, é meu ensejo descrever um dos modos de fazer coincidir a formação de professores com a construção autónoma de uma profissionalidade responsável.

⁴ Rui Canário, Filomena Matos, Rui Trindade et al, Escola da Ponte, Profedições, Porto (2003).

⁵ O Projecto Fazer a Ponte obteve quase sempre os primeiros lugares nos concursos a que se submeteu. Os seus alunos obtiveram excelentes resultados em provas nacionais.

⁶ Todas as citações feitas neste capítulo são extraídas da obra citada: Escola da Ponte, Profedições, Porto (2003); apenas acrescentarei os nomes dos autores.

Modelos e conflito de racionalidades

Na tradição liberal clássica, estar em formação correspondia a estar em preparação para ensinar. Na segunda década deste século, tomou forma uma tradição que viria a incidir em perspectivas de eficácia social. A tónica na racionalidade técnica iria perenizá-la até aos nossos dias, ainda que travestizada – «é fácil assumir de novo o papel de aluno, por mais negativa que seja a experiência que se possa ter da escola»⁷.

Na racionalidade técnica, a actividade profissional é principalmente dirigida à solução de problemas, pela aplicação rigorosa de teorias científicas: o profissional é um técnico, um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Na racionalidade reflexiva, o professor trabalha com pessoas que actuam e reflectem. Os processos que daí decorrem são de interacção mental, dotados de enorme singularidade. À dimensão científica (técnica) acresce a dimensão artística. Esta componente artística caracteriza toda a actividade prática e não se confina à racionalidade técnica. Esta última é incapaz de dar resposta à complexidade, à singularidade, à incerteza e conflitos de valores próprios dos fenómenos formativos. Na racionalidade reflexiva, o professor age como prático autónomo, como artista que reflecte, toma decisões e cria no próprio processo de execução, e detém um conjunto de conhecimentos em acção, de reflexões em acção e de reflexões sobre a acção⁸.

Um dos pressupostos de um modelo assente na autonomia e na reflexão será o da definição das finalidades básicas que poderiam ser preconizadas para a formação continuada de professores. A capacidade de intervir em situações complexas poderá ser uma dessas finalidades. Podemos operacionalizá-la em seis dimensões:

- conscientização da profunda relação de dependência entre os problemas específicos do acto formador e os problemas sociais que o contextualizam e o condicionam;
- actuação dentro das margens possíveis de autonomia face à massificação cultural;
- desenvolvimento de formas de cooperação e solidariedade, de modo a contribuir para espaços de desenvolvimento pessoal e colectivo;
- teorização das práticas, no sentido de consciencializar o poder individual e de grupo e no sentido da análise crítica e transformadora das relações de poder;
- resistência à prevalência de micro-racionalidades acríticas, pois quanto mais global for o problema, mais locais devem ser as soluções;

⁷VALLGARDA, H. & NORBECK, J. (1986). *Para Uma Pedagogia Participativa*. Braga: Universidade do Minho.:23

⁸Schön, D.(1992) *La formación des profisionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/MEC.

consideração do trajecto de formação como processo de conquista de significados pessoais e sociais.

Porém, a lógica da "formação centrada na escola" foi contrariada pela dicotomização entre espaços de formação e de acção. “De um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir e das disciplinas a ensinar; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projectos a realizar”⁹. Por maior debate (ou especulação...) que se produza, a formação continua eivada de um inevitável empirismo voluntarista. A formação está aí, consensualmente útil, “independentemente dos contextos institucionais em que se realiza e da natureza da articulação com os lugares institucionais onde é suposto que produza efeitos: as escolas”¹⁰. A indiferença perante esta realidade arrasta consigo o cinismo que, também neste caso, é como que o verniz do espírito, que embota qualquer perspectiva de construção de alternativas.

Na busca de alternativas, evocarei Chantraîne-Demilly¹¹, que propõe quatro modelos de formação. O critério de diferenciação é a relação simbólica fundamental: forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interactiva-reflexiva. O modelo de formação adoptado na Escola da Ponte aproxima-se do quarto modelo. Surge ligado à resolução de problemas reais relacionados com situações concretas do quotidiano laboral e desenvolve-se com o contributo inalienável dos professores. Aproxima-se, também, de um modelo de *práticas espontâneas* sob a forma de rede¹² ou ainda *da aprendizagem cooperativa*¹³, que congrega grupos constituídos *ad hoc* para fins específicos.

Na Escola da Ponte, postulámos um modelo isomórfico de formação, que, influenciando a elaboração de objectivos, estabelecesse influência na configuração das práticas pedagógicas, promovendo a relação entre o conjunto de saberes e saberes-fazer prévios com o que de novo se fazia, conferindo significado à actividade, reforçando a progressiva apropriação do controlo e condução do processo pelos professores, privilegiando uma interacção participativa.

Talvez tivéssemos andado próximos da descrição elaborada por Mary-Louise Holley e Caven Mc Loughlin (1989): começa-se pela organização de acções pontuais de formação e por encarar o professor isolado e a título individual; evolui-se para a consideração de redes de

⁹Finger, M. & Nóvoa, A.(1988) O método (auto) biográfico e a formação, Lisboa, DRH, p.110

¹⁰Canário, R.(1991) Mudar as escolas: papel da formação e pesquisa, Inovação nº 4 (1), p.77

¹¹Chantraîne-Demilly, L. (1992) Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança, in Nóvoa, A.(org.) Os Professores e a sua Formação, Lisboa, D. Quixote/IIIE, pp.142-145

¹²Huberman, M.(1986) Un nouveau modèle pour le developpment professionnel des enseignants, in Revue Française de Pédagogie, nº 75, pp. 5-15

¹³Johnson, D. & Johnson, R.(1991) Cooperative learning and school Development, Mineapolis, U.M., pp. 2-5

cooperação e de colaboração profissional; deslocamo-nos da formação por catálogo para a reflexão na prática e sobre a prática; diversificamos, criamos alternativas; “mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores”¹⁴.

No campo da formação, predominam dois modelos: o que perfila um professor especialista em didácticas e aquele que tende a considerá-lo como intelectual crítico. O primeiro é dominado pelos métodos de ensinar e por uma Psicologia do individual; o segundo sobrevive apoiado em tímidos contributos de uma Sociologia da Educação que tarda em se afirmar. Nesta tensão, não é possível nem útil a separação arbitrária dos modelos. “A oposição entre um modelo de formação dito tradicional e um outro que se reclama de autonomia e de criatividade pode ser mistificadora (...) os modelos não se anulam mutuamente”¹⁵.

Na formação concebida e desenvolvida na Ponte, os professores colheram e ultrapassaram soluções avulsas e passaram à problematização de situações educativas. Seleccionaram a informação útil que uma formação mais transmissiva lhes facultara e sobre elas elaboraram novas leituras de situações emergentes. Como a complexidade dessas situações não encontrava resposta em soluções técnicas genéricas, um terceiro modelo de formação surgiu. Esse modelo serviu a intenção de obstar ao desenvolvimento de uma “lógica instrumental e adaptativa”¹⁶, de uma tecnocracia da formação que, instalando-se, dificilmente seria erradicada. A sua síntese possível poderá ser descrita nas articulações seguintes:

passagem do interesse circunstancial à integração nas preocupações pessoais e de grupo;
possibilidades de gerar projectos de formação em margens de liberdade que não dispensam o trabalho intelectual organizado;
desmistificação da função do formador sem, contudo, fazer a economia da formalização dos conhecimentos;
preservação de autonomia na formação, não ignorando os contributos de experiências de sub-sistemas sociais que também jogam investimentos no campo do conhecimentos em formação continuada.

¹⁴Holley, M. & Mc Loughlin, (1989) Perspectives on Teacher Professional Development, Lowes, The Falmer Press, cit. in Nóvoa, A. (1991), p.74

¹⁵Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico nº 74, p.8

¹⁶Dubard, C. (1992) Formes identitaires et socialisation professionnelle, Revue Française de Sociologie, XXXIII, p.p. 505-529

Entre os diversos modelos de prática de formação (centrado no formador, no formando, no grupo, ou misto), optou-se pela complementaridade – a Ponte aproveitou iniciativas ministeriais e de outras escolas e, se eram coerentes com os seus objectivos. Fê-lo, porém, no respeito pela iniciativa pessoal harmonizada com a equipa pedagógica. A consideração da pessoa na consideração da equipa sugere um conceito de desenvolvimento profissional que implica uma dimensão contextual e organizativa, na qual não é apenas afectado o professor isolado, mas todos os profissionais associados em círculo, ou envolvidos em projectos nas escolas¹⁷. Praticou-se uma pedagogia hermenêutica concomitante com a conflitualidade da múltipla interpretação, uma prática de reflexão ética essencial. As opções que daí decorreram traduzem uma relação complexa e intrínseca entre o domínio do saber científico e a validade do uso social dos seus produtos.

Poderemos enquadrar a formação realizada na Ponte nos movimentos de «revitalização cultural»¹⁸, devido à sua capacidade de gerar sub-sistemas culturais portadores de inovação. Verifica-se a existência de fases de algum modo afins das que Banks¹⁹ enumera para os grupos de revitalização cultural. Estes grupos emergem como reacção a constrangimentos impostos pela sociedade de contexto e como reacção à monorracionalidade técnica, que caracterizam modelos de formação ditos tradicionais.

Também se poderá situar a formação realizada na Ponte próxima de teorias anarquistas e utópicas, dado que visou a ocorrência de mudança interior (no indivíduo), quanto a exterior (grupo na comunidade), pelo aumento da consciência crítica suscitada por formas originais de aprendizagem – uma consciência crítica e “uma sensibilidade em potencial para os seus próprios interesses (...) na acção crítica colectiva”²⁰. De igual modo se poderá considerar essa formação próxima dos grupos de militância pedagógica, pois actuou²¹ como tertúlia mais ou menos estruturada, unida por um forte desejo de mudança, entre momentos e nos momentos de abertura propiciados pelo centro do sistema. E poderá ainda ser considerada integrada em algumas das tendências actuais da formação de adultos²², a saber:

- uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
- um investimento do local em matéria de decisão;

¹⁷Garcia, C.(1989) Introducción a la formación del profesorado, Sevilla, S.P.U.S.

¹⁸Banks, J.(1985), cit in Cortesão, L. (1988). Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: o caso da formação de professores. Porto: FPCE, p.78

¹⁹Banks, J.(1985) Ethnic Revitalization Movements and Education, Educational Review, V.37, nº 2, pp.131-139

²⁰Giroux, H.(1986) Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis, Ed. Vozes, p. 149

²¹Sobretudo na transição da década de 70 para a década de 80.

²²Barbier, J. et al (1991) Tendances d'évolution de la formation des adultes, Révue Française de Pédagogie, 97, pp.75-108

a individualização dos percursos de evolução (auto-formação, função apropriativa);
uma intensa ligação entre formação e investigação;
o desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho (escola, sala-de-aula, equipa de professores);
uma atenção particular às estratégias de aprendizagem na formação.

Numa aproximação compreensiva às características da formação praticada na Ponte, a intenção é mais de questionamento que de explicação causal. As características ideais não podem ser analisadas isoladamente, nem desligadas da situação do vivido. Não se creia que a singularidade recusa a objectividade neste assentimento. A circunstancialidade e o registo histórico localizado são componentes dessa objectividade, por tudo o que de subjacente se eleva ao nível dos processos explícitos, pelo que tal significa na articulação entre elementos tradicionalmente dissociados.

A multireferencialidade da filiação (antes enunciadas) recomenda uma abordagem analítica, que coloque a atenção na multiplicidade das características inventariadas. Só deste modo será possível obter do fenómeno inovador a compreensão mais próxima das realidades que sugere. Só uma constelação de características pode captar «o silêncio que persiste em cada língua que pergunta», sem que, ao observar os fenómenos, os objectualizemos em demasia, na ânsia de um rigor que degrada e caricaturiza²³. Grande número de análises de formação são feitas no vazio, por descurarem elementos dos contextos em que se processa, ou pelo facto de um intransponível fosso se instalar entre os dispositivos de análise e os idiossincráticos dispositivos de formação.

Há neste trabalho um propósito confessado de intervenção, que ultrapassa a busca da compreensão, para aspirar ao encontro com algumas pistas de acção. Ao estudar as representações dos professores relativamente à sua actividade de formação, aceita-se que no seu processo de elaboração e no seu conteúdo, elas são um produto cultural revelador das relações no seio do grupo – é o "sujeito-activo em construção" que é alcançado. Isto significa que podemos apreender o sujeito-professor e o grupo “no seu processo de constituição de sujeito activo, de sujeito em acção e não nos limitarmos a descrevê-los do exterior tentando compreender e analisar uma lógica de acção que nos escapa”²⁴.

²³Santos, B. (1986) *Oração de Sapiência*, Coimbra, pp.14-22

²⁴Benavente, A. (1990) *Escolas, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte, p.91

Um sentido ambíguo de formação

A formação de professores pode sugerir uma multiplicidade de interpretações. Pode ser objectivada, em relação ao momento, como inicial, contínua (ou não inicial), permanente. Em referência ao modelo adoptado, tem sido designada como integrada, sequencial, por competências, por objectivos. O conceito pode ainda ser referido a iniciativas pontuais ditas de formação, ou a currículos desenvolvidos por instituições de formação, normalmente realizadas em acções de curta duração.

Giles Ferry²⁵ aprofunda a duplicidade denotativa do vocábulo formação. Este pode ser considerado como “função social (...) de transmissão de saber, de saber fazer e saber ser, que se exerce em benefício do sistema sócio-económico ou, mais geralmente, da cultura dominante», como pode ter a acepção de «processo de desenvolvimento (...) estruturação interna e de ocasiões de aprendizagem, de encontros, de experiências”²⁶. Mais ainda: a formação pode ser considerada como instituição porque é também o local de aprendizagem de uma prática com as suas normas.

À multiplicidade de significados juntarei a afirmação de Dominicé²⁷ de que o adulto “se constrói ao sabor de uma sequência escalonada de momentos críticos”. A formação nestes moldes, é ela própria produtora e produto de inovação. É “um processo complexo de apropriação e de ruptura, de adesão e de confronto (num) regresso cíclico (de) interrogações (...), de continuidades, de mudanças e de conservações”²⁸. Deixa de ser, somente, um problema técnico e ultrapassa o campo da utopia, para contemporanizar as dimensões de intenção e da acção. A formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente das práticas e a elas referenciado, um processo contínuo de acção e reflexão crítica sobre a acção. Através da reflexão crítica são questionadas formas de legitimação (de autoridade, ou regulação moral, por exemplo).

Entendo a formação como processo, no qual os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação ao nível da prática pedagógica, num processo onde não existe separação entre teoria e prática, entre a consciencialização e a contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações.

²⁵Ferry, G., (1983:31) cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.17

²⁶Ferry, G., (1983:31) cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.17

²⁷Dominicé, P., (1984) cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.18

²⁸Nóvoa, A., (1990) *Educação e Sociedade*. Porto: texto policopiado, p.12

Nos frequentes contactos com professores, em escolas onde acontece inovação, deparo com a diversidade de formas de organização de trabalho escolar, correspondentes a diferentes formas de representar produtos de formação,. Analiso-as na perspectiva de Aronowitz e Giroux²⁹, a partir de conceitos como o de “intelectual crítico” e “intelectual transformador”. Os professores são considerados intelectuais na medida em que, mais que profissionais preparados para realizar com eficácia objectivos que lhe são postos, se assumem na liberdade e capacidade de exercício crítico. Este posicionamento permite questionar ideologias que legitimam a separação entre processos de conceptualização e de execução.

A racionalidade tecnocrática, que tende a separar a teoria da prática, promove pedagogias que suprimem a autonomia dos professores (e dos alunos). De um modo geral, a formação organizada segundo este tipo de racionalidade gera formas de organização escolar decalcadas, nas quais os professores exercem um controlo escasso sobre o seu trabalho. São programas que colocam a ênfase em «técnicas pedagógicas que, em geral, evitam as questões sobre as finalidades e o discurso de crítica e de possibilidade»³⁰.

A formação entendida como espaço essencial de desconstrução de formas de discurso e teoria social e das práticas que os reproduzem interpela o conteúdo político das opções "pedagógicas", identifica formas subtis de autoridade, a regulação moral, ou as representações transmitidas aos alunos. Esta formação ultrapassa o domínio das técnicas para se preocupar com o modo como os padrões de organização e gestão de tempos, espaços e conteúdos curriculares apoiam a reprodução de relações sociais, na sala de aula e na escola.

As escolas são, aqui, reconhecidas como "esferas públicas". É neste sentido que poderá tentar-se a definição de intelectual como o profissional que sustenta uma relação contemplativa, criativa e crítica com o mundo das ideias e das práticas. E, para introduzir uma componente dinâmica (no sentido da intervenção) juntemos a definição de M. Kohl³¹: “intelectual é também alguém que tem coragem de questionar a autoridade e se recusa a agir contra a sua própria experiência e valores”. Com base nesta definição, remetamo-nos para o conceito de intelectual transformador³², i.é, para a "possibilidade" da fusão do discurso crítico com a prática política.

Os professores da Escola da Ponte – e aqueles que acompanho, num Brasil de projectos de mudança – estabelecem a ligação com outros agentes educativos locais, numa simbiose que cumpre os objectivos de problematização de modos autoritários do exercício do acto educativo, na escola,

²⁹ Aronowitz, S., e Giroux, H. (s/d) *Educação radical e intelectuais transformadores*. Porto: policopiado, p. 11

³⁰ Aronowitz, S., e Giroux, H. (s/d.), op. cit., p. 8

³¹ Kohl, M., cit in Aronowitz, S., e Giroux, H. (s/d.), op. cit., p.11

³² Ultrapassemos, por opção, a crítica necessária a modelos de formação que presumem o professor como intelectual "não-comprometido", no sentido em que lhe é atribuído por Giroux (texto policopiado, s/d)

na família, na sociedade. O espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste espaço alargado que se pode conceber a prática de modelos emancipatórios, no sentido de que o pedagógico e o político se interpenetram profundamente. Significa que, tal como no terreno dos conflitos sociais, as escolas representam tanto uma luta pelo significado das coisas, como uma luta ao nível das relações de poder.

No processo de formação cruzam-se relações entre indivíduos e grupos, que ultrapassam a fronteira das instituições e se defrontam no campo, não somente técnico mas, em sentido mais vasto, no cultural. Nesta dinâmica cultural se concretizam atitudes criadoras de condições para um processo de formação de «cidadãos que têm o conhecimento e a coragem para apostar seriamente na necessidade de conceber o desespero como estado transitório e de dar corpo à esperança»³³ e de, na teoria e prática, transcender o ciclo vicioso da reprodução.

O modo como o poder se manifesta nas escolas e como este poder aliado à linguagem (entendida como instrumento de dominação) contribui para a reprodução, pode ser organizado em torno de questões sobre: o que conta como saber escolar; como é que tal saber é seleccionado e organizado; quais os interesses subjacentes à organização do saber; como é transmitido o saber; como é determinado o acesso ao saber; que valores culturais são legitimados e que valores são desorganizados pelas formas dominantes do saber escolar.³⁴

A oposição entre um modelo de formação dito tradicional e um outro que se reclama de autonomia pode ser mistificadora. O que importa reter, nos contrastes possíveis, é a tradicional hegemonia do modelo transmissivo centrado no formador e no professor isolado. As alternativas a tal modelo poderão acolher e valorizar a formação nos contextos mutáveis de trabalho e pautar-se pela flexibilização e harmonização com a aprendizagem informal. Esse um outro modelo não distancia a formação dos professores das realidades organizacionais em que os indivíduos actuam e reconhece que a acção educativa é apenas uma das componentes, um dos possíveis momentos de um processo de formação de adultos, e que, *per si*, uma acção educativa não é automaticamente formadora. No modelo dito tradicional, a formação é concebida num espaço isolado dos contextos em que a aprendizagem se desenvolve. Pressupõe que a informação e a formação são dois momentos cumulativamente justapostos numa linearidade simples.

No primeiro, processa-se a articulação e integração da teoria e da prática, na assunção de que uma reflexão na prática e sobre a prática valoriza os saberes de que os professores são portadores³⁵. A oposição entre teoria e prática é ultrapassada por uma praxeologia que confere à

³³ Aronowitz, S. & Giroux, H. (s/d), op. cit., p. 16

³⁴ Aronowitz, S. & Giroux, H. (s/d), op. cit., p. 22

³⁵ Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (org.) (1992) Reformas Educativas e Formação de Professores, Lisboa, Educa

experiência um estatuto de fonte de conhecimento enquanto objecto de reflexão e de produção dos próprios conhecimentos.

A formação é um meio e não um fim em-si-mesma, não é para os professores. Estes são mediadores de formação em desenvolvimento, que passam da identificação e valorização do saber à sua partilha, inseridos num sistema social em que detêm competências específicas.

A realidade social vive do que já se conhece das regras, mas também da própria produção de realidade. Uma das dimensões desse processo é o que Stenhouse³⁶ descreve como uma disposição para examinar a prática com sentido crítico e sistemático. Num outro modelo, privilegia-se o fornecimento de informação teórica descontextualizada e prévia e a formação constitui-se em mais um factor de inibição de autonomia do professor ao configurá-lo como executante-consumidor de formação.

A formação tem em conta a história e a acção dos professores como factores estruturantes das aprendizagens, das interpretações e utilizações que delas venham a fazer. A formação transforma-se num processo de consciência do mundo e de elucidação do significado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber, e traduz-se na não-dissociação do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal.

Quando se refere o desenvolvimento pessoal e se apela ao protagonismo do professor individualmente considerado, não se pretende fazer uma apologia de uma formação "individualizada" no sentido que lhe confere a teoria neo-clássica do "capital humano", e que se reflecte numa simples multiplicação da oferta de formação. Também no campo da determinação de necessidades não se propõe um diagnóstico centrado exclusivamente no individual, mas uma redefinição da determinação de necessidades no pressuposto de que, no colectivo em formação, as necessidades individuais e de grupo são, simultaneamente, produto e produtoras de trajectórias de formação.

Na Escola da Ponte, o projecto de formação foi “o ponto de referência, em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes”³⁷ e onde o grupo-sujeito reelaborou valores, crenças, opiniões... Afirmou-se como micro-cultura local, que definiu objectivos de formação criticamente adoptados e entendidos como instâncias provisórias de recurso a um saber interior e exterior ao grupo, instâncias de produção de saberes que contrariaram, por vezes, a hegemonia da distribuição de saberes considerados como legítimos. A Ponte constituiu-se numa comunidade de iguais, prefigurando uma profissionalidade assente na definição do professor como intelectual reflexivo, crítico e transformador. Opôs-se a estratégias autoritárias de formadores

³⁶Stenhouse, L.(1981) An Introduction to curriculum research and development, London, Heinman Educational Books.

³⁷Correia, J. et al (1990) A acção educativa: Análise psico-social, Leiria, ESEL/APPORT, p.89

que retomam na formação de adultos “as técnicas pedagógicas que desenvolveram na prática anterior de ensino”³⁸.

Perfilho dois lugares-comuns do discurso sobre formação continuada: a formação deve concorrer para aumento da qualidade do ensino; deve ser estimulada a autonomia do formando e das escolas. E creio que o objectivo da a formação não é adquirir conhecimentos, mas sim criticamente adquirir a capacidade de adquirir conhecimentos que conduzam a mudanças no modo de ser e de agir dos professores. Mas o ajustamento a mudanças para as quais o professor contribui é um processo inverso ao da instalação de resistências àquelas que são concebidas e comandadas por agentes exteriores. Mais do que a identificação da mudança, prevalece a intenção de compreender o processo de mudança, de modo a rejeitar aquilo que, sob aparência de novo, reproduz velhas concepções.

Cada professor estabelece as suas relações com o saber e com os agentes educativos (alunos, pais, outros...), em função de pressupostos e práticas, que constituem um determinado tipo de racionalidade. Os programas de formação que sobrevalorizam a racionalidade técnico-instrumental determinam condições e momentos de assunção pelos professores de recursos técnicos pretensamente isentos de ideologia. Esta racionalidade assenta sobre princípios de controlo, certeza e eficácia. Fundamenta-se, epistemologicamente, na crença de que o conhecimento parte do concreto e chega ao geral através de abstracções e generalizações. O conhecimento, considerado como objectivo, colide com o discurso que faz insistente apelo a valores não-operacionalizáveis pelas abordagens positivistas: autonomia, senso crítico, criatividade, participação, democraticidade. A procura da objectividade engendra um quadro preocupante em que a formação contínua de professores se assume como um processo marcado pela linearidade, previsibilidade e profunda estruturação, controlo e determinação. Não há lugar para «pensar sobre o próprio processo de pensamento»³⁹.

As práticas da Escola da Ponte e de outros grupos de professores poderão abrir espaços alternativos de formação, onde se confrontem diferentes racionalidades e onde, em última análise, a racionalidade emancipatória produza juízos e interrogações sobre quem é e como é formado, pois «ensinar não é só transmitir, mas também promover o desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir»⁴⁰.

A formação tanto poderá contribuir para novas modalidades de reprodução social e cultural como para um processo de desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir críticos. A

³⁸Dominicé, P.(1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, p.11

³⁹GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p.249

⁴⁰Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987) Lisboa, M.E., p.209

formação é uma “área de conflito entre a reprodução e a mudança”, um “território disputado de tendências conflituais: manter e reproduzir os padrões das formas tradicionais (...), tendência de promover a inovação e a reforma”⁴¹. A formação é um “ponto sensível onde a saúde do sistema educativo pode ser aferida e influenciada”⁴². Neste entrecruzar permanente de intenções e práticas, a resistência que molda a adesão a modelos reprodutores, ou acessibiliza a assunção de uma consciência crítica, poderá ser definida como resultante das interações de racionalidades várias, tantas quantos os actores do processo de formação. Daí que se considere como actores, não apenas os professores em formação, mas também outros agentes, entendido o terreno de formação num sentido mais lato.

Nos últimos trinta anos de trabalho de formação na Escola da Ponte, verificámos que a violência simbólica das propostas educativas, os constrangimentos culturais, a reprodução da estratificação social, somente poderão ser problematizadas no confronto com interlocutores tradicionalmente marginais ao processo de formação de professores: os alunos, a família, outros agentes educativos. São as escolas com projectos participados pela comunidade, os lugares privilegiados de formação de “uma consciência radical e de acção crítica colectiva”⁴³. Nenhuma mudança pode fazer a economia dos actos individuais implicados num processo de transformação colectivo.

Creio que a Ponte instituiu «um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade»⁴⁴. A mudança pressentida como transformação do conhecimento da realidade ultrapassa o domínio da mudança imposta, que é mudança conjuntural ou estrutural, mas dos outros: uma mudança que não afecta, nem põe em causa o professor, nem o colectivo de formação. Nessa dinâmica de formação é possível identificar diferentes posicionamentos, provavelmente dependentes dos investimentos pessoais, ou da duração da estadia no grupo de pertença. Vão do simples refinamento do discurso até à alteração profunda das práticas, passando por estádios de angústia⁴⁵ e frustração, mas sempre, sempre com o centro do questionamento no indivíduo e deste no grupo de formação.

Os processos de "crescimento" dos professores, isomorficamente concebidos relativamente aos dos alunos, são favorecidos pela distância óptima, seja cognitiva, afectiva ou ideológica⁴⁶. Esta distância passível de ser franqueada, entre o interior do actor social e a situação de formação dificilmente se opera numa situação "apresentada", oferecida. O que pressupõe de partilha e

⁴¹Lynch, J. (1973:171) cit in Cortesão, L.(1988), op. cit., p.26

⁴²Lynch, J. (1973:172) cit in Cortesão, L.(1988), op. cit., p.27

⁴³Giroux, H. (1986), op. cit., p.149

⁴⁴Vielle, P. (1981) L'impact de la recherche sur le changement en éducation, Perspectives, vol. XI, nº 3, p. 339

⁴⁵Cortesão, L. & Stoer, S. (1994) A possibilidade de acontecer formação, texto policopiado, p.7

⁴⁶Cortesão, L. & Stoer, S.(1994), op.cit., p.8

participação dos actores sociais em formação evoca situações por estes construídas, ainda que acompanhadas e apoiadas por contributos externos, nomeadamente de investigadores e da tradicional formação de "oferta". Acontece a mudança na formação sempre que um professor “se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfasamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele”.⁴⁷

⁴⁷ Postic, M.(1977) Observation et formation des enseignants, Paris, PUF, p.318

Círculo de estudo

“Quando a retórica é contraditória com as tendências práticas, há espaço para desenvolver práticas que não são propriamente as oficialmente induzidas mas que podem ser justificadas e legitimadas pela retórica. Há um espaço de legitimação para desenvolver outro tipo de práticas, mesmo que estas, muito provavelmente, não tenham muito financiamento. Há espaço para realmente centrar a formação na Escola, o que significa, ligar a formação à vida, e não para aceitar, passivamente, que a formação apareça quando se está "sentado na escola", ou mais especificamente, "sentado na turma".⁴⁸

Em meados da década de 1970, coube-me coordenar um programa de formação contínua de professores. Tratava-se de um programa ministerial com o intuito de "reciclagem dos professores" (como então se designava a formação continuada) com vista à “introdução dos novos programas para o ensino”. Mais por intuição do que por referência a um quadro teórico, fiz do primeiro momento um encontro de escuta, em grupo. Fora eleito pelos professores da região onde trabalhava e era com eles (e por eles) que qualquer projecto poderia ter lugar.

Passei a trabalhar, fora de tempo lectivo, com uma equipa de professores. Procedemos a um levantamento de recursos. Foi então que detectámos a existência de uma Biblioteca Pedagógica fechada numa arrecadação da Delegação Escolar. Uma biblioteca muito bem apetrechada, mas jamais utilizada pelos professores.

Retirado o pó, inventariados os livros, estes passaram a circular pelas escolas. O ritmo de requisições intensificou-se. As solicitações das escolas, também, e não tínhamos descanso. Fruto da dinâmica criada, não tardou a ser publicado o primeiro número do "Projecto", boletim do Centro de Documentação Pedagógica. O texto de abertura tinha um título sugestivo: "O que foi e será a formação contínua dos professores". Estávamos em 1978!...

Esse inesperado incremento da formação de professores e as mudanças entretanto operadas nas escolas acompanhavam a dinâmica do projecto que, desde 1976, foi desenvolvido na Escola da Ponte. E, nos últimos trinta anos, com a configuração do “círculo de estudo” da Ponte ou outra qualquer, outros “círculos” surgiram (alguns de efémera existência). A eles se deve um conjunto significativo de mudanças operadas em muitas escolas. Recentemente, a internet alargou o conceito de círculo, através da uma dialogia que se instalou em múltiplas acções de formação de professores.

⁴⁸Correia, J. (1992), in A Página, Outubro 1992, p. 12

Talvez pelo facto de se falar a mesma língua, no Brasil essas acções conheceram um forte incremento.

Para que não ocorra o desvirtuamento do “círculo” (o recurso à internet tem riscos...), justificar-se-á a presente obra. Senti a necessidade de caracterizar essa modalidade de formação, divulgando uma pesquisa efectuada num tempo em que ainda não existia internet ou computadores. A Sociedade da Informação contribuiu para intensificar a partilha de saberes e para gerar redes de experiências. Os professores que experimentam a formação em círculo poderão ser “intermediários” de uma rede de aprendizagem experiencial na qual a Ponte seja uma (entre muitas) referências, no pressuposto da continuidade (já referida), da porta aberta para quem ousou entrar, para quem apenas assomou à ombreira e para aqueles que, futuramente, queiram espreitar

Quando, num encontro de formação, se analisava as características de um círculo de estudo, alguém comentou: *"o que nós já fizemos foi isto mesmo sem lhe darmos este nome"*. Retive essas palavras. Releio-as e evoco outros momentos de um já longo percurso de formação, ainda que “não soubéssemos” que se fazia formação em círculo.

Foi nesses grupos (a que não dávamos nome...) que aprendemos a recomençar, após cada contrariedade. Quando, em 1976, cheguei à Escola da Ponte, eu já havia vivido muitas situações de insucesso pessoal e de frustração profissional em outras escolas. A solidariedade do círculo de estudos permitiu transformar a acumulação de insucessos numa gramática de mudança. A análise dos erros cometidos permitiu desenhar uma estratégia, que conduziria à criação do “núcleo duro” fundador do projecto Fazer a Ponte.

Os círculos sempre foram raros⁴⁹ e transformaram-se em moda pedagógica. São escassos os estudos de interpretação e de organização crítica de experiências deste tipo. Por essa razão justificar-se-á o seu estudo, um estudo de marginalidades, que antecederam a sua assimilação e descaracterização.

Durante trinta anos, acompanhei, do interior⁵⁰, processos de auto-formação e aferi o discurso de professores pelas suas práticas. Foi-me permitido concluir ser hoje mais difícil que há alguns anos romper uma reflexão sobre a prática que está cada vez mais viciada por lugares-comuns e uma retórica herdada da formação de modelo clássico (transmissivo, académico, ou o que lhe quisermos chamar). Pude aperceber-me, directamente, em situação de sala-de-aula, de que esse discurso não disfarçava o conservadorismo da prática. Um tipo mais subtil de conservadorismo consistia na adopção acrítica e da "cristalização" de inovações. Alguns sobreviventes de um militantismo tardio

⁴⁹Em Abril de 1994, das cerca de 500 acções acreditadas pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores, apenas 4 eram círculos de estudos.

⁵⁰Partilhei o quotidiano de 76 escolas, 400 professores e 8000 alunos, directa e quase permanentemente entre 1987 e 1991.

eram inculcados a debitar, em acções patrocinadas pelo ministério, técnicas de iniciação ao método global da leitura, ou outros paliativos avulsos jamais integrados na prática pedagógica dos professores.

Há professores que parecem pouco preocupados com a degradação da formação e das práticas, enquanto outros se insurgem e constroem verdadeiras culturas de resistência. A Lei de Bases estabelece como factor de valorização profissional uma formação que privilegie uma relação intensa e permanente com a actividade educativa. Vemos, porém, manterem-se critérios que alienam esta dialéctica. No campo da formação, as iniciativas foram tradicionalmente marcadas por uma preocupação eminentemente técnica. Regra geral, visavam rituais de actualização (designados por reciclagem) concebidos por organismos centrais ou regionais do Ministério da Educação, com recurso frequente a instituições de formação inicial de professores. Os formadores reflectiam uma profunda ignorância relativamente a problemas específicos deste ciclo de ensino e escudavam-se, inevitavelmente, na transmissão de conteúdos teóricos. Esses encontros tiveram, porém, uma virtude: foram oportunidades não desperdiçadas por alguns professores para interpelar a própria formação.

Algumas conjunturas foram abertura para a concepção e desenvolvimento de projectos locais. E, se muitos projectos foram extintos por hierarquias e acomodados, outros houve que resistiram à erosão do tempo. Se já não vamos a tempo de recuperar o investimento (em recursos e expectativas) desperdiçado em trinta anos de projectos falhados, poderemos, contudo, aproveitar mais uma das aberturas consentidas. Isto é: a existência de um regime jurídico que confere ao exercício da formação contínua regras que, podem não ser ideais, mas que existem. E é também no quadro do instituído que o exercício crítico se pode concretizar, não se confinando a espaços periféricos.

No campo da formação ainda são escassos os estudos que incidam em efectivas transformações. O drama dos pesquisadores tem sido esse: a quem vive o quotidiano da escola, a quem investiga a todo o momento, não sobra tempo para fazer registos. Os que estudam “sobre” as práticas observam, captam o supérfluo e generalizam-no. As conclusões de muitos estudos reflectem a origem dos pesquisadores, raramente a realidade dos investigados. Mesmo quando são professores a conduzir os estudos, são professores com experiência de uma escola “tradicional” fazendo, quase sempre, leituras que as suas representações permitem.

O drama dos que estão “dentro” consiste em tudo parecer já ter sido já dito pelos especialistas sobre a formação. No irónico contraponto com o real é extremamente difícil assumir a humildade curiosa de quem compreende que na formação contínua não existe ainda um edifício teórico coerente. Muitas pesquisas limitam-se à recolha de experiências isoladas (ainda que significativas)

e, regra geral, sem consequências práticas, nem continuidade. Assentam em conclusões estáticas, produtos de modelos explicativos construídos "à priori", ou (o que é ainda pior) são meras teorizações de teorias que, entropicamente, se legitimam umas às outras. Se a investigação sobre (ou na) formação não serve a transformação das práticas, para que serve?

Muita formação esgota-se em si mesma, é repositório de receitas avulsas debitadas sobre auditórios passivos. Os formadores são, em muitos casos, incapazes de concretizar nos seus locais de trabalho as propostas que recomendam. Fazem apelo teórico à prática de "metodologias activas", mas a metodologia efectivamente utilizada na formação é a completa negação da teoria. A dimensão técnica não é, talvez, a mais importante, mas não poderá ser alienada. É inconcebível pois, que haja quem não tenha alguma vez passado por uma sala-de-aula e oriente formação de professores em domínios tão sensíveis como a alfabetização.

Manifestações como os círculos de estudos são, regra geral, remetidas para a periferia do sistema e assumem-se até elas-próprias como marginais. Permanecem ignoradas, sem que delas se tome conhecimento, ou sobre elas se reflecta. Não constituem novidade, pois estiveram presentes na génese de grande parte dos movimentos pedagógicos, nas três últimas décadas. Não são dispositivos redentores dos sortilégios dos modelos tradicionais de formação. "A auto-formação ultrapassa os quadros sociais de vida. Ela parece ser a expressão de um processo de antropogénese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais. Compreender e trabalhar este processo obriga-nos a apoiar a reflexão sobre a auto-formação (...) nas ciências emergentes da autonomização".⁵¹

A definição do círculo far-se-á através de um esforço de sublimação de um objecto que ficou algures, num percurso de reflexão que continua e se aprofunda. Centrar-me-ei em processos de formação, no reconhecimento de que tais processos não são independentes da história da vida dos sujeitos. Esta concepção delimita o objecto de estudo: centrada nas pessoas e no contexto, desvaloriza a vertente mais tecnicista da formação, isto é, os instrumentos e os meios. Decisão que julgo coerente com o princípio de que não se trata de avaliar a acção de alguém sobre um grupo para o conduzir a uma mudança do seu sistema de representações. Os professores são aqui considerados como «agentes sociais inseridos em contextos singulares que, embora sejam produtos destes contextos, são também capazes de agir sobre eles e reflectir sobre o seu processo de transformação»⁵².

Este estudo é apenas mais um momento de reflexão crítica, um produto inacabado. Limito-me a procurar compreender onde a formação acontece e como sobrevive. Provavelmente apologético e

⁵¹Pineau, G. (1988) O método auto-biográfico e a formação, Ministério da Saúde, Lisboa

⁵²Correia, J. (1990) "Inovação, mudança e formação: elementos para uma praxeologia de intervenção". Aprender, 12:31

inevitavelmente imperfeito, será mais um contributo (só pode ser este o termo) para o conhecimento dos círculos e do indissociável reconhecimento de zonas obscuras no exercício da profissão de professor. Ao longo de mais de três décadas, assisti impotente à deserção de muitos e bons companheiros que, saturados de precariedades, rumaram à dignidade em profissões melhor remuneradas ou de estatuto social mais elevado que a de professor. Porque resisti ao legítimo exílio, me obrigo a este contributo.

Mas o que são círculos de estudos? Quais as características que os distinguem de outras modalidades de formação? O que determina a opção pela formação em círculo? A hegemonia do modelo transmissivo poderá afectar, futuramente, o desenvolvimento dos círculos entendidos como culturas locais de formação? Onde têm origem os projectos de círculo? Quem é formador no círculo? Como se formam os professores? Como sobrevivem os círculos? Que vantagens apresentam? Que potencialidades, adaptações, limites?...

Contributos para a compreensão do círculo de estudo

O círculo de estudos pode ser definido como um “grupo reduzido de pessoas que se reúne para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada”⁵³. O cerne inovador será, provavelmente, o não haver “professor” – são os participantes que buscam conhecimentos, recolhem informações... No exercício de uma permanente dialogia, “penetram o tema de estudo, relacionando-o com a sua própria experiência e concretizando-o, ou exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projecto”⁵⁴.

Nos países nórdicos, o círculo de estudos foi o mais importante e reconhecido meio de educação de adultos, no decurso do último século. Na Suécia, por exemplo, calcula-se que mais de metade da população já tenha frequentado, pelo menos uma vez, um círculo de estudos.

Nos círculos, a formação é um acto total, pois os encontros que deles decorrem implicam «uma série de acontecimentos e de interações que são vividos (...) na sua totalidade, ou seja, em contextos onde intervêm não apenas a (...) biografia pessoal, mas os sistemas de valores e de normas, constrangimentos económicos, jurídicos, políticos e ideológicos, mais ou menos interiorizados, aceites ou impostos»⁵⁵. A formação não é modelação, formatação – traduz-se em «mudanças de comportamento duráveis nos indivíduos e nos grupos, que são consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e na capitalização da experiência pessoal e colectiva»⁵⁶.

A designação de círculo foi dada, no caso presente, a grupos de professores que, anteriormente, promoviam já uma reflexão sobre as práticas. Autênticas “tertúlias”, cujo espaço de intervenção ultrapassou o espaço da escola, estes grupos pautavam-se por um certo hedonismo, por rituais de encontro menos finalistas e pouco determinados pelo dever ou pelo trabalho, pela apropriação contínua do presente e o investimento na errância da exploração do mundo. Estava neles latente um acentuado sentimento de pertença. A racionalidade dominante era a comunicacional. O encontro não se restringia à troca de informação, mas uma reflexão-acção produtora de conhecimento.

A essência do homem é, na sua realidade, o conjunto de relações sociais. O círculo constitui-se em instância de mediação entre singulares. O professor que participa do contacto com outros fica outro, transforma transformando-se e disso adquire consciência. O requisito do respeito

⁵³Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986) Para uma pedagogia participativa, Braga, Universidade do Minho, p.13

⁵⁴Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.15

⁵⁵Lesne, M. (1984) Lire les pratiques de formation d'adultes, Paris, Edilig, p.84

⁵⁶Pain, A.(1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p.130

pela autonomia do formando e da autonomia do círculo está intimamente ligado ao princípio da responsabilização a que esta modalidade apela. Dada a sua organização, o círculo é um verdadeiro núcleo de democracia participativa, onde a responsabilidade é a responsabilidade de todos, e onde cada elemento é individualmente responsável pelos actos do colectivo.

A participação é precedida de negociação. “A negociação de planos de formação permite evitar um retorno à abstracção e à exteriorização, tanto nas situações de formação, como no seu conteúdo, no seu desenvolvimento e na sua avaliação”⁵⁷. O conhecimento emergente da comunicação e da partilha é comandado por um interesse emancipatório e, mais que conhecimento-em-si, é como que uma gramática para uma práxis emancipadora.

Na Suécia, os círculos de estudos surgem em 1902⁵⁸, “criados pelo movimento dito da temperança, mas são rapidamente desenvolvidos por diversos outros movimentos (sindicatos, partidos políticos, movimentos ditos de “não-conformismo”, associações de consumidores, etc.). Em 1947, o parlamento decide subvencioná-los sistematicamente (em 80% do seu custo)”⁵⁹.

Na tradição escandinava, os círculos são associados ao desenvolvimento de uma cultura democrática mais vasta, tocam problemas culturais, sociais, quotidianos e políticos. No último caso, refira-se o facto de 150.000 pessoas terem discutido em círculo de estudo a política nuclear do Governo. Em 1980, numa população de pouco mais de oito milhões de habitantes, mais de três milhões participavam da formação em círculo⁶⁰. Em 1986, o quantitativo assinalado corresponde a um milhão e meio de adultos que “normalmente reúnem uma noite por semana, no período compreendido entre Setembro e Abril”.⁶¹

No início do século XX, a “educação popular” recorria ao círculo de estudo, por lhe reconhecer potencial de gerar o aparecimento de novos grupos. Nos anos 1920 e 1940, estes grupos constituem-se em forte movimento, nomeadamente entre as organizações sindicais e nas comunidades cristãs. Nestas, os conteúdos do plano de estudos excediam o domínio meramente religioso. A universidade acabou por se interessar por este movimento e organizou ela própria círculo de estudo, por pretenderem participar no trabalho de “educação popular”. A proliferação dos círculos conduziu à organização de “federações de estudo”⁶², cada qual com uma conotação ideológica específica em consonância com os diferentes movimentos populares de que emergiam.

Actualmente, os círculos ocupam-se de assuntos tão díspares como: a aprendizagem de línguas estrangeiras, o artesanato, a história regional, ou a conservação da natureza. E “nunca foi

⁵⁷Peretti, A. (coord.) (1982) Rapport au ministre de l'Éducation National, Paris, La Documentation Française, p.83

⁵⁸Cf. Embaixada da Suécia (1981) Novas regras para os círculos de estudos suecos.

⁵⁹Shwartz, B.(1988), Education Permanente et formation des adultes, Éducation Permanente, n° 92, p.10

⁶⁰Shwartz, B. (1988), op.cit., p.10

⁶¹Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.13

⁶²Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.14

necessário aguardar uma nova formação de professores para se poder estudar uma nova matéria, nem uma decisão das autoridades para se iniciar um círculo de estudo”⁶³.

O número de participantes varia, normalmente, entre cinco e quinze elementos. A iniciativa parte de organizações, de associações, de sindicatos, de empresas, ou simplesmente de grupos de amigos. Em cada círculo existe um "líder", ou "monitor", a quem estão cometidas funções de organização. As federações de educação e as organizações centrais providenciaram a formação destes monitores, sob a forma de círculo, ou de curso. O líder de círculo não é remunerado.

O plano de estudos pode ser elaborado pelo círculo, ou obtido numa associação de círculos de estudo, mediante as intenções expressas pelo grupo. Se o círculo se encontra inscrito numa qualquer associação, pode ser certificada a formação que realize.

Nos países nórdicos, os círculos são considerados como verdadeiras escolas de democracia participada, onde a autoridade exercida é sempre consentida e nunca imposta. Mas a tradição de formação em círculo é escassa nos países de língua portuguesa. Em meados da década de 1980, os círculos tinham-se multiplicado na região onde a Escola da Ponte está sediada, porque professores de outras escolas tinham identificado vantagens na formação realizada no primeiro círculo, constituído em finais da década de 1970, e os excelentes resultados obtidos pelo projecto “Fazer a Ponte”.

Os participantes na formação diziam que poderiam designá-los desse modo, por *"se assemelhar ao que se vinha fazendo, há muitos anos, sem se saber que era círculo..."* Ainda hoje, os círculos são realidades moventes, fugidias a classificações e até, por vezes, contraditórias com o recorte dos círculos escandinavos. Porém, coincide com a tradição nórdica nos três objectivos concretizados nesta modalidade de formação⁶⁴: «que os participantes adquiram conhecimentos e aptidões relevantes, que a sua auto-confiança se fortaleça e que se desenvolvam do ponto de vista social e democrático». Também na organização se verifica uma analogia: a existência de um «círculo-mãe»⁶⁵, no qual os animadores dos vários círculos convergem para um trabalho comum de planificação, troca de materiais e de conhecimento. Apesar deste princípio de coordenação entre os animadores, pertence a cada círculo a discussão e a modificação do plano de estudos, de modo autónomo.

Exemplo de síntese de reflexão em círculo⁶⁶:

⁶³Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.15

⁶⁴Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.21

⁶⁵Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.25

⁶⁶ Todas as citações que não contenham indicação de autor são da autoria de professores que, no círculo de estudo da Escola da Ponte e em outros círculos, desenvolveram formação ligada a projectos de mudança nas suas escolas. As citações foram extraídas de actas e de outros documentos produzidos nos círculos. O documento mais antigo data de Setembro de 1976; o mais recente é de Junho de 1993.

“O Círculo de Estudo aproxima-se da ideia de projecto colectivo. Está implícito o princípio do paralelismo entre desenvolvimento pessoal e profissional, a harmonização entre o individual e o colectivo. Basta a afinidade com um problema comum a outros professores: as dificuldades sentidas na concretização de um projecto, a prática de uma “nova avaliação” etc. Basta disponibilidade, cooperação, vontade de ajudar e abertura para ser ajudado. Basta poder recorrer, se necessário, a alguém que saiba integrar-se no grupo e apontar pistas de solução, alguém que apoie professores na síntese entre teoria e prática, que viabilize mudanças na prática pedagógica. O objectivo é o bem-estar no grupo, a melhoria das condições de trabalho do professor, que o mesmo é dizer dos alunos que ajudamos a crescer e a formar-se.”

A experiência pioneira da formação protagonizada pela Escola da Ponte assumia que para criar um tipo de relação social entre indivíduos em pé de igualdade e não uma situação hierárquica, a organização deve ser tal que permita uma relação directa entre todos os participantes, que, exprimindo-se e agindo diversamente, constituem uma comunidade de adultos em auto-formação, que surge por princípios democráticos e não-autoritários.

O quadro seguinte apresenta uma síntese dos contrastes entre o conceito de círculo e a formação de modelo escolar⁶⁷:

<i>Em vez de:</i>	<i>Utiliza-se:</i>
- Professor (formador externo)	- Coordenador de círculo (monitor interno)
- Aluno	- Participante
- Lição	- Reunião (encontro)
- Ensino	- Estudo
- Livros didácticos	- Material de estudo (Centro de Recursos e Núcleo documental)
- Currículos	- Planos de Estudo
- Período	- Época de estudo

Os grupos humanos transformam-se em inter-relação⁶⁸ com os contextos físicos e culturais, nos quais e com os quais se relacionam. O círculo será, nesta asserção, o que a escola é para um projecto político pedagógico: uma organização com uma cultura própria. O percurso pessoal e

⁶⁷Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.24

⁶⁸Bronfenbrenner, V. (1987) La ecología del desarrollo humano, Buenos Aires, Pardós

colectivo de formação pressupõe dinâmicas de reconstrução da cultura pessoal, profissional e organizacional, alterações significativas nos sistemas de valores. Esta transformação dificilmente se concretiza confinada aos limites dos conteúdos e tempo de um curso. Envolvidos num processo contínuo e significativo, os professores poderão aceder à compreensão do tipo de racionalidade que molda as suas pressuposições e compreender de que modo essa racionalidade é mediadora da cultura dominante⁶⁹.

Passar da formação individual à formação em equipa é um processo cultural de difícil concretização, que fomenta dilemas perante os quais os professores acabam, inexoravelmente, por tomar posição. São imensos os riscos neste processo, em que mecanismos formais de controlo individual e preocupações relacionadas com a regulação do mercado de formação conflituam com a cultura de formação em círculo. A modernidade confirmou o triunfo da razão sobre a tradição e do universal sobre o particular mas, no auge do conflito de valores que herdámos, sobrevivem culturas intersticiais de curto prazo, movimentos precários, mas vitais para que a ciência compendiada ceda algum lugar a uma criatividade prospectiva.

Como condições potenciadoras de novas culturas, Maisonneuve refere “as interacções dos processos sociais e psicológicos, ao nível das condutas concretas, e as interacções das pessoas e grupos, no âmbito da vida quotidiana”⁷⁰. No cruzamento destas interacções, emergem «círculos de cultura»⁷¹, onde a cultura como «sal de formação» será «a aquisição sistemática da experiência humana (...) uma incorporação crítica e criadora e não uma justaposição de informes ou prescrições dadas»⁷².

Dizia Paulo Freire que “temos que assumir o projecto do nosso sonho» para obstar aos efeitos de uma modernidade que nos projectou para uma «ética individualista, uma macro-ética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais”⁷³. Para a elaboração cultural desse "projecto do nosso sonho" justificar-se-á a construção de uma síntese comparativa entre valores e modos de pensamento que atravessam o contexto de elaboração. Três valores fundamentais norteiam a elaboração cultural nos círculos: o *mutualismo* (cooperação, solidariedade e interajuda, que são obstáculos à autonomia isolacionista e competitiva), *autonomia crítica e transformadora* (criatividade, senso crítico e responsabilidade, que conferem ao indivíduo a possibilidade de existir com os outros como pessoa livre e consciente) e *democraticidade*

⁶⁹Giroux, H. (1986) Teoria Crítica e Resistência, Petrópolis, Ed. Vozes.

⁷⁰Maisonneuve (1974), cit in Delome, C. (1985) De la animación pedagógica a la investigación-acción, Madrid, Marcea, p.42

⁷¹Freire, P. (1971) Educação como prática de liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.103

⁷²Freire, P. (1971), op.cit., p.109

⁷³Santos, B. (1988) O Social e o político na transição pós-moderna, Comunicação e Linguagem, 6/7, p.35

(pluralismo, participação social e assunção de cidadania, que definem o homem como interveniente e confirmam a transformação da substância e das estruturas da comunicação).

No círculo, a reflexividade concretiza-se em ciclos recursivos, que se desdobram em dois momentos: o momento do fazer, onde o saber se investe nas actividades, e o momento do saber, onde este, que é já conhecido na prática, se reelabora a um nível superior de formalização. A reflexividade não pode, porém, ser reduzida a esta alternância. No círculo, ela é um movimento protocolar entre formador interno e formador externo, no qual este toma, fundamentalmente, o desempenho de uma função de consultadoria, a que o círculo se abre por reconhecer indispensável a reflexividade externa.

“Não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correcta. O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica”⁷⁴. Como profissionais, os professores não só dispõem de um corpo sistemático de conhecimentos básicos, mas também de uma cultura comum: “sem sair do processo de produção real (como contraponto a uma alternância de situações de formação/situações de trabalho de eficácia discutível) e com o auxílio de dispositivos pensados, preparados e organizados, a pessoa em formação pode apropriar-se com força e pertinência dos saberes e dos saberes-fazer necessários à compreensão, conduta e acompanhamento dos processos profissionais ligados à sua função”⁷⁵. A formação, como processo complexo de apropriação crítica e criativa de elementos científicos, culturais e técnicos, implica a descentração do sujeito-agente de formação e a compreensão das inter-subjectividades, solidariedades e autonomias vividas na resolução de problemas comuns. No alfofre desta alquimia colectiva se engendram, estudam e solucionam problemas sociais e comunitários.

Na definição de profissionalidade docente, raramente se reconhece o professor como detentor de controlo sobre a profissão e as condições do seu exercício. O controlo das condições de trabalho estão cometidas à administração escolar. Não surpreende que os professores tenham desenvolvido atitudes defensivas, que os remeteram para níveis inferiores de autonomia e reconhecimento social. O professor circunscreve o exercício da autonomia ao espaço da sala de aula. A consideração da escola como lugar privilegiado de formação fica comprometida. O estudo dos dispositivos de formação na Ponte e a identificação das suas características poderão ser úteis

⁷⁴Gomez, A. (1992) O pensamento prático do professor in Nóvoa, A.(coord.) Os professores e a sua formação, Lisboa, D. Quixote/IIIE, p.110

⁷⁵Lesne, M. & Minvielle, Y. (1988) Socialisation et formation d'adultes., Éducation Permanente, 92, p.36

para o retomar da ideia da escola como espaço e tempo de uma formação com intensa relação com a prática profissional. Um círculo de estudo é como um ecossistema de relações e mudanças simbólicas gerador de significado para a mudança pessoal e das práticas, em grupo. A formação acontece numa sobreposição de interrogações críticas inseridas em contexto de trabalho.

Toda a relação formativa é uma relação entre culturas no desiderato da elaboração de uma cultura específica. A organização da cultura círculo subordinou-se a critérios como a afinidade de interesses, a afectividade, a proximidade das escolas. O símbolo é a causa e o efeito de toda a vida societal. Portanto, não é somente com base na consciência ou na razão que o grupo se constitui [e] são os símbolos que têm origem no grupo [que] permitem a continuidade.⁷⁶

Ao procurar definir os contornos-características da formação em círculo, não estou a procurar mais que compreender, para revelar, este ou aquele aspecto até agora mais ignorado ou esquecido no campo da formação contínua. Busco a compreensão do círculo através da reunião de significados que mais não são que uma simbologia reconhecida nos traços de um discurso individual no colectivo. Quando se penetra no grupo através do sujeito este projecta necessariamente no discurso o seu grupo interior e revela assim as relações especiais que ele mantém habitualmente com os outros.

E não só... Torna-se tarefa difícil isolar o que é específico do que é local. Todavia julgo ser possível identificar quatro orientações das culturas locais de formação a que, por necessidade de classificação, se convencionou designar de círculo de estudo:

“uma concertação prévia entre formando e formador, compreendendo uma negociação sobre o projecto e os meios que pode desembocar num contrato pedagógico;
uma desestruturação do grupo que permite elaborar itinerários diferenciados, de respeitar os ritmos de aprendizagem, de multiplicar as abordagens pedagógicas e de repensar as articulações grupo-indivíduo;
uma nova articulação objecto ensinado-aprendiz-formador, na qual o formando se transforma em actor [e autor] da sua formação e o formador em "acompanhante";
um novo modo de avaliação (...) de certificação, de regulação e de orientação”.⁷⁷

Um outro conjunto de características poderia servir para a identificação de um círculo:

⁷⁶Maffesoli, M. (1985) A sombra de Dionísio, Rio de Janeiro, Ed. Graal Ltda., pág. 19

⁷⁷Aballea, F. & Froissart, C. (1988) Individualisation et formation de masse, cit. in Liétard, B. (1991), L'individualisation des parcours d'évolution, Revue Française de Pédagogie, 97, p. 87

“«a sua autonomia em relação a outras formas (...) de formação profissional;
o seu objectivo primeiro de socialização permanente dos indivíduos e dos grupos;
o seu carácter de proximidade;
a descentralização da sua gestão e da sua organização, mais próxima dos lugares de emergência das necessidades que são também os lugares de vida das populações;
a sua pilotagem estratégica (...) pela sua coordenação, a sinergia das intervenções dos diferentes agentes educativos;
o seu modo de co-produção da formação pelos seus consumidores (...);
a sua abordagem global (...) da pessoa em formação;
a transferibilidade das aquisições”⁷⁸.

Os círculos são dispositivos de formação de iniciativa local, que acessibilizam uma socialização concebida como função de aprendizagem e de apropriação das regras de mudança social, num processo de integração social que contrapõe aos constrangimentos a assunção de cidadania. Uma cidadania para a qual o mesmo círculo assegura meios concretos de exercício. A prática da formação em círculo permite que os seus membros se munam de meios de “compreensão das situações, dos meios de análise, de síntese, de julgamento, de crítica, para lhes permitir posicionar-se e elaborar estratégias de acção”⁷⁹.

O monitor (ou animador) escolhido pelo círculo é o interlocutor perante qualquer elemento exterior. Funciona quase como um atenuador de interferências. Habitualmente, é fácil a tarefa da sua identificação. É um professor reconhecido pela firmeza de atitudes, pela aceitação generalizada por todos ou pela maioria dos professores do círculo, emerge ao fim de algum tempo de maturação do grupo e num momento em que ao grupo se exige representatividade perante terceiros. Porém, dever-se-á sublinhar o carácter precário desta representatividade. O animador é um agregador de vontades e não um dirigente. E pode ser substituído em qualquer momento. As suas funções são de coordenação e ligação com o exterior. Uma coordenação permanente e provisoriamente outorgada. Decorre dos circunstancialismos a que o círculo, como grupo social no social, não se pode eximir. O círculo preserva assim uma identidade colectiva que se projecta na identidade pessoal do animador escolhido.

Assiste-se à mutação da identidade social em identidade pessoal enquanto esta se socializa. O grupo é um lugar de confrontos, mas estes subtraem-se à observação de estranhos pela projecção de si na imagem de um representante isolado. É o grupo que age como regulador e facilitador do

⁷⁸Bogard, G. (1991) Pour une éducation socialisatrice des adultes, Strasbourg, Conselho da Europa, p. 9-10

⁷⁹Bogard, G. (1991), op.cit., p.22

choque das subjectividades no seu interior. É o animador que age na tradução para o exterior das vontades conflituadas como objectivos imediatos do grupo perante terceiros.

A formação em colectivo não subjuga projectos individuais. Esta tensão confere ao círculo uma qualidade específica. O triângulo pedagógico formando-objecto de formação-formador não é abolido, mas reelaborado. A linearidade e unicidade da transmissão magistral de saberes é moderada por uma apropriação dos saberes, acompanhada e partilhada com os pares do círculo. Combina-se teoria e prática, trabalho colectivo e trabalho individual, segundo diferentes modos de acesso, de indivíduo para indivíduo, através do colectivo. A preservação do individual no grupo sujeita-o a desestruturações sucessivas, que podem afectar a sua coesão até ao ponto de desaparecimento. Os círculos actuam pela cissiparidade. Se o conflito de intencionalidades se apresenta indissolúvel, o círculo subdivide-se, multiplica-se para procurar novas identidades, embora mantenha as características do círculo original.

O professor situa-se nas discontinuidades e previne-se para a eminência de reformulações do seu projecto pessoal; firma acordos tão precários como coerentes com o círculo, cujos contornos de identidade social mais se aproximam da sua identidade pessoal. O projecto pessoal é sempre um compromisso prudente entre as possibilidades objectivas de um grupo aberto, mas apesar de tudo, constrangedor com determinada etapa de progressão pessoal na formação. O ineditismo deste tipo de tensão entre projectos permite afirmar a intimidade, sem que se processe a ausência do outro, numa intimidade feita da presença de intimidades próximas.

Provavelmente característica da transformação paradigmática, que também atravessa o campo da formação, agudiza-se a interpelação séria das escolas teóricas tradicionais. São inúmeros os sinais e é imensa a criatividade marginalizada. Talvez seja tempo (ou demasiado tarde?) para nos determos no banal quotidiano dos professores para refazermos as certezas. «Mas isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem do desaprender»⁸⁰. O círculo propicia ao adulto em formação o trabalhar a seu modo, o promover rupturas ponderadas no continuum de experiências individuais e colectivas, o confronto reflectido com o real, na resolução de problemas próximos, que não passa pela aplicação linear de modelos teóricos instituídos, nem pelo decalque de experiências não-reflectidas.

O círculo declina monopólios da formação, ao inscrever as suas práticas no seio de uma sociedade educativa mais vasta, reivindicando o princípio que afirma que a formação acontece nas circunstâncias mais pequenas e informais. Sem descurar a formação instituída, situa-a na sua incapacidade de “responder às questões sobre o singular na linguagem do singular”⁸¹. Ao

⁸⁰Caeiro, A. (1979) Poemas, Lisboa, Ed. Ática, p.48

⁸¹Delbos, cit in Courtois, B. (1989) L'apprentissage expérientiel, Éd. Permanente, n° 100/101, p.10

conhecimento construído, que privilegia a dimensão cognitiva, junta-se o conhecimento relativizador, que todo e qualquer fenómeno imprime na experiência individual e colectiva (política, profissional, social, cultural...).

O círculo vai "mais longe" porque, ao promover a síntese de conhecimentos, adita-lhe a possibilidade efectiva de agir. O professor em círculo parte da experiência do fenómeno para agir sobre ele e, colectivamente, assumir as consequências da acção. Este duplo movimento não fica completo sem uma actividade intelectual intensa, que permite o confronto de interpretações e a integração do conhecimento produzido. Segundo Kolb – referindo-se à aprendizagem experiencial – este trabalho reflexivo «põe em jogo duas operações mentais diferentes mas ligadas: apreensão da experiência e a sua transformação. Cada uma destas operações articula duas acções em si-mesmas diferentes: a apreensão e a compreensão para a posse da experiência: a sua interiorização psíquica e a sua exteriorização social, para a sua transformação»⁸².

Enquanto projecto existencial, o círculo concretiza algumas das muitas correntes no campo da formação: “o prazer que inclui a livre escolha do objecto de aprendizagem, assim como o momento, o lugar (...); um espaço suficientemente vasto, que torna possível a vagabundagem de espírito, a descoberta, a reflexão; a diversidade que estimula a curiosidade”.⁸³ Torna viável a concretização destes ensejos, por permitir a manutenção de um contexto estável. O compromisso do indivíduo com uma prática deste tipo radica em projectos de existência que de latente se torna deliberação e acção. O indivíduo decide suportar o questionamento da sua prática, a exploração da sua própria identidade porque se supõe acompanhado de pares com idêntica disposição. E esse questionamento não é meramente intelectual. É existencial. É o modo concreto de escapar a um destino preestabelecido. Para tal, o círculo oferece ainda o testemunho alheio que confirma, ou contraria o vivido pessoal. Renova-se a utopia dos pequenos grupos que não uniformizam e escapam ao círculo vicioso da reprodução, pela reinvenção de formas criativas de resistência.

As utopias são necessárias como função crítica do real. Nos espaços intersticiais das contradições dos sistemas sociais, será preciso mobilizar energias criativas fundadoras de uma actividade humana não alienada. Reconheça-se a existência de uma «centralidade subterrânea informal que assegura o perdurar da vida em sociedade. É na direcção desta realidade que deveremos olhar... Trata-se de um desafio para os decénios vindouros»⁸⁴. Um desafio não desprovido de riscos e obstáculos. Se “uma forte vida comunitária é, em democracia, a melhor

⁸²Kolb, D.(1984) Experiential learning, cit. in Pineau, G. (1989) La formation expérientielle en auto-eco-et co-information, Éducation Permanente, n° 100/101, p.25

⁸³Gronemeyer, M.(1989) Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? Éducation Permanente, 100/101, p.80

⁸⁴Maffesoli, M.(1988) Le temps des tribus, Paris, Meridiens Klincksiek, p.15

garantia para que os seus cidadãos não se transformem nos últimos homens”⁸⁵, as obrigações absolutas, que unem os indivíduos nas estruturas autoritárias, demonstram múltiplas fraquezas.

O irracional originário dos círculos, as inquietações, as errâncias, os desejos, são cimento forte, mas não suficiente para a sua preservação. E, se é falsa a separação do objecto da emoção que provoca, o objecto-círculo pode ficar cativo do emocional e apresentar flancos de ductilidade social. O objecto pensado é sempre um segundo objecto, mas vale a pena obstar à ductilidade com o exercício do repensar o círculo na permanência em círculo. Sem deixar de conferir primazia à energia do marginalizado, importa vigiar o erro que nos preserve de erros alheios.

Sempre que houve necessidade de realizar encontros de círculo numa escola que não a Ponte, até na reorganização do espaço e equipamento se reflecte a pressão dos rituais: no final de cada encontro, dever-se-ia recolocar as mesas todas voltadas para o mesmo lado... Não sei se li algures que as instituições são a medida do Homem, mas sei que o círculo pode ser um dos aferidores do instituído que oprime.

⁸⁵Fukuyama, F.(1992) O Fim da História, Lisboa, C.L., p.311

Etapas comuns na criação de círculos de estudo

O funcionamento de um círculo é de natureza evolutiva e estruturante. Toda e qualquer experiência é decisiva, determina situações futuras, mas acontece, por vezes que, contrariamente a essa expectativa, alguns círculos cessam a sua actividade sem que daí resulte a emergência de novos grupos. A sequência lógica do círculo, que decorre da identificação de objectivos comuns, que num espaço mútuo se concretizam e isoladamente dificilmente o seriam, não é, por vezes confirmada. Contudo, creio poder elencar algumas fases na constituição de círculos de estudo:

1. Auto-organização dos professores, a partir de um assunto, de um problema, de uma intenção emergente do projecto educativo de escola e/ou de um projecto pessoal;
 2. Definição de um primeiro objectivo indutor de formação;
 3. Previsão dos tempos e locais de encontro a disponibilizar;
 4. Referência a um núcleo documental;
 5. Determinação do perfil científico e pedagógico do eventual monitor / animador;
 6. Formalização do projecto de formação.
 7. Avaliação de processos e reformulação do projecto;
- (Emergência de novos círculos)

Detive-me numa breve análise de processos desintegradores de círculo. A quebra de compromisso com o grupo pode ocorrer num dos estádios de socialização do grupo:

- No período de aproximação, ou num teste de confirmação de expectativas;
- No primeiro compromisso com o grupo, no início da fase instituinte;
- Na formalização do projecto de formação.

A quebra de vínculo pode depender ainda: da qualidade do projecto pessoal, das experiências em outros círculos, de características pessoais...

As características instituintes do círculo mantêm continuamente uma tensão entre adesão e abandono, por vezes difícil de suportar por professores anteriormente sujeitos a situações de desgaste e fragilização, infelizmente frequentes em escolas nas quais a atitude de mudança é protagonizada por um ou dois elementos de um corpo docente constituído por muitos mais professores indiferentes ou hostis. Nem sequer é possível assegurar a harmonização gregária de

opostos e complementaridades. A tradição de isolamento dos professores age como factor de desagregação do círculo e de perda de investimento na formação.

No círculo, é irrelevante:

- o número de elementos que o constituem, ainda que os grupos com mais de onze ou doze elementos tenda a descaracterizar-se;
- a duração do projecto, que pode ser definido *ad aeternum*, ou *enquanto se justificar*;
- a cópia de instrumentos ou enxerto de processos *à prova de professor*;
- a consideração do grupo como instrumento ou como meta;
- a quantidade dos encontros de formação;
- a consolidação de dispositivos de colaboração interna, se comparada ao consolidar da articulação com a comunidade envolvente;
- a hetero-avaliação, se confrontada com o rigor da auto-regulação;
- o estatuto científico do monitor, se o comparamos com a sua competência para agir no seio de um grupo com as características de círculo;
- haver, ou não haver, um formador externo;
- a formação teórica divorciada de uma praxelogia que lhe confira pertinência.

No relevo concedido a uma certa marginalidade formativa, o círculo aproxima-se da definição da utopia como realidade prematura. Na lógica de uma formação de profissionais autónomos, no quadro de uma acção colectiva, institui-se como “laboratório de práticas novas”.⁸⁶ O círculo contribui para esbater dicotomizações entre formação instituída e formação informal, para integrar um mesmo processo a formação inicial e a formação não-inicial.

A irrelevância do formador (externo, tradicional...) não pressupõe a ausência de mediações, já que todos os indivíduos necessitam de apoios exteriores. Significa que, no caso do círculo, não se processa uma mediação simples, mas uma miríade de mediações de difícil catalogação. Os formadores funcionam mais como facilitadores de acesso crítico a fontes de informação.

A metodologia utilizada exprime a necessidade de contribuir para a elaboração de uma cultura local de formação. O professor, considerado "profissional reflexivo", analisa, afere e transforma experiências. A metodologia escolhida (qualquer que seja) pressupõe a participação e a singularidade da produção de saberes. A atitude formativa não se confina ao tempo-espço de encontros formais. O tempo dos encontros de formação e o tempo que os medeia são ambos de

⁸⁶Correia, J. (1990) Inovação, mudança e formação, Aprender, 12, pp.28-35

permanente agir dialéctico, cujas sínteses se operam no desenvolvimento de projectos educativos de escola, onde cada professor e cada equipa de professores se forma. Os tempos de formação teórica são práticos; os tempos da prática são de construção teórica.

A escolha de metodologias não é um processo neutro e a sua denominação poderá ser ambígua. Ainda assim, poder-se-á considerar, de um modo geral, a opção por "métodos activos", isto é, a consideração: do formando como agente activo e consciente da sua formação; da globalidade da pessoa em formação; da iniciativa do formando; da necessidade de uma gradual assunção de autonomia pelo sujeito de formação. Na formação realizada na Escola da Ponte foram contempladas três dimensões: a do saber, a do saber-fazer e a do saber-ser.

Poderá acontecer que se recorra a exposições e programações para a transmissão de conhecimentos. Poderá acontecer que o saber-fazer seja facilitado por um estudo de caso e se promova o domínio de instrumentos. Poderá ainda suceder que o saber-ser se exprima na discussão em grupo, em dramatizações que alarguem a consciencialização dos professores-formandos e introduza modificação de atitudes. Tudo ganha pertinência se subjaze a um projecto livre, individual e colectivamente assumido. Este papel conceptor não é exclusivo dos círculos, mas nele adquire um valor intrínseco que permite o risco do sincretismo metodológico sem preconceitos de engajamento a escolas.

O círculo apresenta-se como espaço-tempo de intervenção em contextos de vida dos sujeitos, espaços-tempos reais e significativos em tudo distantes de situações de formação de aditamentos artificiais de mudança. Talvez por esta razão decline uma metodologia e possibilite a elaboração participada de uma gramática indiciadora de práticas formativas ainda não codificadas, nem compendiadas. Orienta-se por uma lógica de formação de pressupostos epistemológicos qualitativamente diferentes dos que ainda prevalecem no campo da formação tradicional.

Na bibliografia disponível é raro encontrar-se referências específicas aos círculos de estudo. Os «group-discussion»⁸⁷ detêm alguma afinidade com as características que são objecto de estudo, nomeadamente, a responsabilidade dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional. São analisados factores como: o tipo de liderança no grupo, o contexto físico e o clima de grupo, a integração da formação nas rotinas diárias dos professores.

Poder-se-á estabelecer também um paralelo entre os círculos e os grupos de discussão, da Internet, "fórum global", no qual a comunicação interactiva ostraciza a teoria unidireccional do emissor-receptor. Por outro lado, a singularidade dos grupos reforça a ideia da necessidade de uma

⁸⁷Pelletier, C.(1993) Professional Development trough a Teacher Book Club, American Educational Research Association, Atlanta

nova sociologia atenta às dinâmicas de rápidas e profundas mudanças sociais que implicarão mudanças nas políticas.

Os círculos de estudos emergem de projectos que, sendo locais e singulares, reflectem um pensar global sobre os problemas que estão na sua origem – “Cada professor e cada situação, como cada grupo, ou cada escola, é algo único e irrepetível. Ainda que em grupo, o professor não está completamente determinado”.⁸⁸ O círculo reivindica o estar no seu tempo e a seu modo. E, numa época em que a cultura apenas parece servir para ser consumida, é significativo que haja grupos que facultem a cada um o direito e a possibilidade de pensar por si próprio e de recriar culturalmente o seu tempo e espaço de intervenção.

⁸⁸Pacheco, J. (1993), Memória e projecto, *Correio Pedagógico*, Abril, nº74, p. 9

Características do círculo de estudos

Tentarei inventariar as características do círculo de estudo, enquanto espaço e tempo de formação. Partirei da análise das suas especificidades, atento à complexidade da rede de relações em que o círculo se integra e onde assume significado. Agi num colectivo, nos problemas concretos do quotidiano, sem prescindir da participação activa de todos, em todos os momentos. A análise de situações processou-se colectivamente e colectivamente se testaram os problemas e as soluções encontradas.

Foi relevante a interdependência entre investigação e acção, activada por um “sujeito colectivo de investigação e de prática, agente de mudança”.⁸⁹ Preservou-se uma ligação dialéctica entre teoria e prática que se traduziu num «processo de conhecimento orientado para a emancipação dos investigadores e dos sujeitos»⁹⁰, por um objectivo e um campo de interacção comuns a ambos; por uma «comunicação simétrica dos protagonistas, com distribuição do saber por todos os intervenientes»⁹¹, atenuando ou abolindo a relação sujeito-objecto entre investigador e pares na investigação. Durante a pesquisa, verificou-se a emergência de “um sujeito transindividual que não é nem prático nem investigador, mas que introduz mudanças no plano da produção de conhecimentos e no plano das práticas, que assegura a circulação entre os dois”.⁹²

Foram identificadas mais características que aquelas que constituem este repertório. Porém, não serão nomeadas, dado que serão mais indícios que confirmações. As características enunciadas satisfazem alguns requisitos facilitadores de auto-formação: «um meio no qual a participação responsável e a iniciativa dos indivíduos é desejável e facilitada; a existência de um projecto pessoal; um certo número de capacidades de base (documentação, organização da informação, comunicação, organização do trabalho intelectual); o apoio aos indivíduos, na medida em que a auto-formação (...) defronta hábitos de recusa do trabalho intelectual e dependência relativamente a um "formador"»⁹³.

Só uma constelação de características pode captar «o silêncio que persiste em cada língua que pergunta», sem que, ao observar os fenómenos, os objectualizemos em demasia, na ânsia de um rigor que degrada e caricaturiza⁹⁴. Grande número de análises de formação são feitas no vazio,

⁸⁹Bataille, M.(1981) Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action, Les Ciencias de l'Éducation, 2-3, texto policopiado, p.30.

⁹⁰Bataille, M.(1981) "Le concept de chercheur collectif". *Les Sc. de l'Éducation*, 2/3 :26-38, p.31

⁹¹Bataille, M.(1981) op.cit., p.32

⁹²Bataille, M.(1981) op.cit., p.33

⁹³Pain, A. (1990) *Éducation Informelle*, Paris, L'Harmattan, p.179

⁹⁴Santos, B. (1986) *Oração de Sapiência*, Coimbra, pp.14-22

por descurarem elementos dos contextos em que se processa, ou pelo facto de um intransponível fosso se instalar entre os dispositivos de análise e os idiossincráticos dispositivos de formação.

A definição do círculo permanece venturosamente num estado de latência. Tem sido protegida da erosão dos estudos fixistas dado que as suas características são de tão simples determinação como fluídas. Os dispositivos de uma análise externa defrontam-se com o ilógico, o indeterminado de errâncias formativas que se furtam às premissas mais infalíveis. Numa aproximação compreensiva às características do círculo, a intenção é mais de questionamento que de explicação causal. As características ideais não podem ser analisadas isoladamente, nem desligadas da situação do vivido. Não se creia que a singularidade recusa a objectividade neste assentimento. A circunstancialidade e o registo histórico localizado são componentes dessa objectividade, por tudo o que de subjacente se eleva ao nível dos processos explícitos, pelo que tal significa na articulação entre elementos tradicionalmente dissociados. É preciso inverter o sentido tradicional da investigação, buscar a compreensão dos processos na realidade das situações, não em laboratório. É necessário, sobretudo, interpelar procedimentos estatísticos que podem informar-nos de mudanças operadas, mas não nos informam dos processos. Entre as prescrições de política educativa e as mudanças nas práticas existe numa complexa teia de mediações, processos habitados por pessoas e grupos, que condicionam as intenções de sentido único do centro para a periferia do sistema.

Acrescentaria que, na análise de conteúdo, não há um modelo ideal. Neste caso, o corpus da análise não foi constituído por material produzido para a pesquisa. A selecção dos segmentos impôs riscos de delimitação, riscos de relevância de segmentos avulsos e pouco significativos, em detrimento de excertos de forte intensidade heurística. É grande a diversidade e a heterogeneidade das fontes e impossível simplificar o discurso, para o enquadrar em limites estáticos. A opção foi a da focalização no posicionamento dos actores face às condições do exercício da profissão e da formação. É um posicionamento ao mesmo tempo individual e colectivo. Os segmentos não ganhariam significado na sua frequência, mas no cruzamento avaliador de coerências.

O círculo constituiu-se em universo identitário, fonte e produto de representações que indiciam uma transformação efectiva das práticas sociais em formação. E quais são os traços mais significativos da cultura de formação "círculo"?

*“Ao longo dos anos 90, a formação contínua dos professores não poderá deixar de conceber a máxima atenção às dinâmicas de auto-formação participada dos professores, em inter-relação com o desenvolvimento dos projectos educativos de escola”*⁹⁵

O que distingue a formação em círculo de outros intentos de mudança? Fundamentalmente, duas componentes: a adesão e a consciência da disponibilidade em tempo e intenção. Esta consciência dos objectivos pretendidos, porque definidos pelo próprio grupo a que se adere, confere ao círculo características de projecto. De um projecto de acção, dado que os objectivos não são de conhecimento, mas de conhecimento pela acção, para a acção.

O projecto de círculo implica autoria do grupo, que, desde o primeiro momento detém a pilotagem das informações, das regras de funcionamento, do domínio de situações particulares com que se possa deparar. A especificidade deste projecto é ainda maior, se considerarmos que, ao atribuir sentido a uma acção de que se reclama de autor, o círculo habita num tempo entre o adquirido que o determinou e finalidades que o ancoram à situação particular que se projecta à medida que se cumpre no tempo. A procura de sentido pela acção torna pertinente o esforço desenvolvido em comum. A procura de sentido para a acção outorga ao projecto uma autonomia de novo tipo. O centro de decisão é o próprio círculo, o que confere uma certa autonomia ao dispositivo de formação. O grupo em projecto comporta-se como objecto activo que determina as suas próprias finalidades. O projecto caracteriza-se:

pela iniciativa - como se toma a decisão e quem toma a decisão de organizar o círculo;

pela consideração da experiência - como se re-elabora o capital de conhecimento adquirido e investido em acções anteriores;

pela diversificação - como emergem as diferenciações, os desenvolvimentos imprevistos e como estes influenciam a evolução do círculo.

Estas características agem com um todo harmoniosamente conflitual, num dispositivo susceptível de auto-regulação e de evolução.

A determinação das necessidades de formação no círculo fundamenta-se em dados do mundo real (ou do mundo desejado) dos professores e não tem carácter definitivo. É reformulada no próprio processo de formação. Talvez também por este motivo, os projectos de círculo partiram sempre de grandes probabilidades de êxito para chegarem à consumação de mudanças pressentidas.

⁹⁵Nóvoa, A.(1991) "A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". *Inovação*, vol.4, nº1, Lisboa, IIE, p.68

Nos círculos, a formação decorre da formulação de um problema destacado da complexidade de problemas que afectam a escola. O problema pode ser referido aos alunos, ao grupo-turma, aos professores, a outros agentes educativos. Nada de novo. O paradigma de formação continuada centrada na resolução de problemas é, desde há muito tempo, objecto de reflexão⁹⁶. O inédito consistirá, possivelmente, no facto de a formação decorrer no *hic et nunc* da manifestação do problema.

“Onde há encontro há formação (...) construção pessoal e colectiva (...) simultaneamente auto-conhecimento e conhecimento do mundo, construção activa do sujeito”⁹⁷. A análise dos problemas levantados não se limita à produção de uma mudança nos comportamentos nos actores-autores envolvidos no projecto. “Consiste numa conquista progressiva de autonomia e de consciência da totalidade e complexidade das experiências partilhadas com os outros. No contexto de um projecto de formação, é o sujeito que se constrói na atribuição de significado ao conhecimento colectivamente produzido. Num grupo de projecto há sempre produção de mudança e formação, ainda que não-intencional”.⁹⁸ Dito de outro modo, um projecto de círculo é também “o ponto de referência em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes”.⁹⁹ O grupo de projecto favorece a transformação crítica de opiniões e de conceitos. Os participantes confrontam-se permanentemente com referências diferentes das que orientaram a construção dos seus universos representacionais e das práticas.

O círculo considerado como cultura local de formação evidencia a indissociabilidade com a ideia de projecto educativo e considera o professor e a escola como pontos de partida e destino de experiência, em intercâmbio com outros projectos pessoais ou de grupos. «A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. A construção de dispositivos de formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultadoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação».¹⁰⁰

Os projectos que subjazem aos projectos de círculo denotam abertura à pluralidade, indiciam uma rejeição sensível de modelos, um privilegiar da incerteza. O projecto, qualquer que seja, denuncia uma invariante: a da formação para a complexidade. No círculo, o futuro existe como uma ideia difusa que é necessário não simplificar; não há preocupação apenas com o encontrar de soluções imediatas e eficientes; prevalece uma causa final, um projecto, uma ideia

⁹⁶Érante, M. (1985) In Service Teacher Education, The international Encyclopedia of Education, Vol. 5, United Kingdom, Pergamon Press

⁹⁷Pacheco, J. (1993), Memória e Projecto, Correio Pedagógico, Abril, nº 74, p.8

⁹⁸Pacheco, J. (1993), op.cit, p.8

⁹⁹Correia, J.(1990) A acção educativa: análise psico-social, Leiria, ESEL/APPORT, p.89

¹⁰⁰Nóvoa, A.(1991) A formação contínua entre pessoa-professor e a organização-escola, Inovação, Vol.4, nº1, p.71

(ainda que vaga) daquilo que virá¹⁰¹. Será uma das formas da ultrapassagem de uma formação de curto prazo, em sentido restrito. Situada a acção no quadro de um projecto individual e colectivo, confere coerência às acções pontuais, à acção imediata, mas com vista à prossecução de objectivos mais vastos. O contrário resultará no controlo de situações urgentes que, logo que controladas, se apresentam caducas e sem significação projectiva.

O projecto em círculo é sempre o discurso inconsciente do grupo, que gera transferências e conflitos. É também aprendido no imaginário do grupo, que “no sentido etimológico do termo (...) permite “prender a si” o real”¹⁰² e ultrapassar dualismos. Na falta de um projecto, a autonomia do círculo transformar-se-ia numa auto-suficiência mortal.

Projecto de formação, projecto político-pedagógico e reelaboração cultural

Para que haja projectos de formação é preciso que haja projectos educativos nas escolas (e vive-versa), é preciso que haja colectivos em auto-formação contínua. Porém, sabemos serem raras as escolas com projecto educativo¹⁰³. Na sua maioria, dispõem de um plano de actividades desarticulado e incoerente, ou de um conjunto de intenções escritas por um ou dois professores mais voluntariosos (em nome colectivo). São repositórios de lugares-comuns do discurso pedagógico contemporâneo. O mais grave é que os professores que aportam à formação em curso estão convencidos (ou aparentam estar) de que dominam os pressupostos da acção, de que operam aprendizagens activas e significativas nos seus alunos. Pura ingenuidade reforçada por muitos anos de uma formação que confirma os equívocos.

Ao cabo de dois ou três encontros de formação, toda a construção se esboroa. Depois, é preciso recuperar os pedaços que ficaram dispersos e devolver ao professor uma segurança questionante, que possa colmatar as brechas da presunção derrubada. Muitos dos professores que atravessaram esta situação desconstrutora e re-estruturante organizaram-se, posteriormente, numa formação em círculo. O círculo não é um paliativo redentor, mas chega-se até ele, muitas vezes, pela consciencialização das aparências. Por vezes, os formandos levam para os encontros de círculo documentos e instrumentos de trabalho que lhes foram oferecidos em cursos, mas que jamais conseguiram utilizar, integrar nas suas rotinas, nas suas práticas pedagógicas. No círculo, participam de projectos nos quais os mesmos instrumentos podem ganhar pertinência.

¹⁰¹Nóvoa, A. (1991), op. cit., p.71

¹⁰²Jean, G.(1976) Pour une pédagogie de l'imaginaire, Paris, Casterman, p.33

¹⁰³Entre 1993 e 1995, na minha actividade de formador, não em círculo, mas em curso, trabalhado com milhares de professores, verifiquei que apenas duas escolas dispunham de projecto (os projectos apenas no papel não são contabilizados...)

No século XXI, continuam por concretizar as promessas que deram ao século XX o epíteto de “século da criança”. As escolas mantêm práticas assentes em modelos pedagógicos obsoletos legitimados por um revestimento discursivo plagiado de uma qualquer cartilha. E ninguém parece importar-se com isso. Os estudos oscilam entre o eufemismo e a desculpabilização paternalista. As suas conclusões são feitas de fragmentos e citações contaminadas por memórias alheias, ou pela própria memória dos autores, que os impedem de denunciar aberrações: o estrado e a secretária como centro estratégico de difusão de ensino; o ditado seguido de leitura seguida de cópia seguida de contas, problemas, redacção, fichas, ralhos, ameaças, gritos... e mais estrados e mais cadeiras de sentar na secretária...

Quanto mais se caminha para juzante do sistema educativo maior indigência pedagógica se encontra, ainda que se mascare de presunção de um saber científico e disciplinar. Mas os estudos não revelam o que, efectivamente, se passa nos primeiros anos de escolaridade. Tomo um exemplo concreto do absurdo: a Reforma Curricular de 1989 prescrevia uma aprendizagem da leitura e da escrita com recurso a metodologias activas e, particularmente, a adopção de métodos ditos “globais”. Para os legisladores, parece haver acordo entre intenção e prática. Porém, na quase totalidade das escolas portuguesas, as letras continuam a ser “ensinadas” no decorar rotineiro e violento de frases idiotas, do tipo: “a tia tapa o pote e a pua”, “o queque e o quepe e o quá-quá do pacote”, ou “o pópó é do papá do Papu”.

As escolas funcionam como espaços justapostos, quase sem actividades comuns. Em horários de regime de curso duplo, os professores que trabalham da parte da manhã quase não conhecem os colegas da tarde. O trabalho de reflexão feito em comum está ausente. A monodocência, redutoramente interpretada e legalmente imposta, mantém a figura do professor generalista nos primeiros quatro anos de escolaridade. Talvez este erro “legal” seja responsável pelas assustadoras cifras de analfabetismo literal e funcional. A alfabetização é uma das áreas onde o conhecimento “generalista” provoca mais danos...

Cada professor encontra-se entregue a si próprio¹⁰⁴. Quase não existe trabalho de equipa. A formação de guetos disciplinares impede a existência de efectivos projectos. Poder-se-á falar de projecto educativo em escolas onde os professores não se encontram, ou onde se reúnem por constrangimento? Poder-se-á falar de projecto, se as práticas profissionais fomentam e reproduzem um novo tipo de analfabetismo político e cultural?

Na formação em círculo, todos os professores estão, concomitantemente, envolvidos num projecto de acção, na sua escola, por mais insignificante que pareça.

¹⁰⁴Berger, I.(1979) Les instituteurs d'une generation à l'autre, Paris, PUF

"O que fazemos é pouco, mas é verdadeiro (...) o trabalho foi proveitoso para, porque me ajudou a reflectir sobre o que deve ser feito com a equipa, realizando o projecto pedagógico (...) foi muito positivo para mim reflectir sobre o conceito de escola, que não é trabalho de um professor, mas trabalho e responsabilidade de uma equipa de professores, dos pais, da comunidade educativa e local."

Para assegurar a viabilização do seu projecto, os professores da Escola da Ponte viram-se compelidos a arrostar com a incompreensão das hierarquias, entre a viciação de dados em mapas estatísticos e as pressões de colegas de profissão, por terem chegado à compreensão de que «para poder agir com o sistema é necessário em primeiro lugar compreendê-lo (...) agir com o sistema e não contra o sistema»¹⁰⁵. Por aí passou uma formação que foi desafio social e acção, sem a qual não tem sentido qualquer acto de autodeterminação e de transformação do mundo.

O primeiro passo de um projecto é, por exemplo, sentar-se, informalmente, à volta de uma mesa, ou na relva de um parque, para se perguntar se a equipa do projecto existe. O projecto faz-se com pessoas dentro. E o círculo privilegia laços afectivos, congrega elementos de matriz sociológica e etnográfica que acessibilizam a compreensão dos contextos e impelem à intervenção na comunidade de grupos de pessoas conciliadas consigo e com os seus pares. A comunidade, por seu turno, dialéctica e prodigamente, lhes devolve contributos para a democratização das práticas:

"Um projecto pressupõe uma prática pedagógica inovadora e uma harmonia concreta entre a escola e a comunidade em que se encontra inserida (...) o espaço de acção alargou-se, saímos das quatro paredes da escola, actuámos com e para a comunidade".

Uma condição radical de projecto será uma possibilidade tripla: a de os professores escolherem mutuamente os seus pares de projecto, os pais escolherem a escola, os alunos escolherem os professores. Utopia? Talvez. Mas a primeira das condições já está concretizada nos círculos. Está concretizada, mas não consolidada. A permuta entre pares que mutuamente se escolhem confere a unidade básica e fundamental ao projecto. Mas tende a confinar-se a uma acumulação de permutas de modelos prescritivos, se o projecto não implicar a releitura das experiências pessoais no colectivo de formação.

¹⁰⁵Crozier, (1982) Mudança individual e mudança colectiva, in Vala, J.(coord.) Mudança social e psicologia social, Lisboa, Livros Horizonte, p.75

Um aferidor da qualidade deste projecto individual-colectivo é o de «efeito educativo», ou seja, «as mudanças de comportamento duráveis nos indivíduos e nos grupos, que são consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização da experiência individual e colectiva»¹⁰⁶.

A formação enquanto mediação

*«O mundo dos métodos de ensino e o dos processos de aprendizagem estão ainda separados. A forma como o professor ensina ainda não foi relacionada com a forma como o estudante aprende»*¹⁰⁷

«O teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino»¹⁰⁸. Uma formação que, isomorficamente, se reclame de uma educação activa, perspectiva um professor socializado em estratégias de ensino activo e alunos em aprendizagens activas, na sala de aula. O professor em formação será considerado mediador de formação.

"Quero que me situem apenas no meu trabalho diário com os alunos (...) ao contrário do que costumava fazer, os meus alunos passaram a contar as novidades no fim da aula e eu verificou que isso trazia vantagens (...) o trabalho que foi apresentado veio obrigar-nos a pensar sobre o trabalho que fizemos com as nossas crianças e o porquê (...) principalmente, levou-me a uma reflexão sobre o meu trabalho com os alunos e à possibilidade de ele vir a ser modificado (...) parece que estou a principiar a aprender".

O objecto último da formação de professores é o aluno. É exactamente neste pressuposto que, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes, o desaparecimento do professor generalista se perspectiva. No círculo, a equipa pedagógica que o consubstancia prefigura um novo e em tudo diferente papel para o professor-mediador de formação: o da partilha de conhecimentos na equipa de projecto.

Na Ponte, há muitos anos, concluímos que seria urgente extinguir o “professor único” nos primeiros quatro anos de escolaridade. O professor generalista possui «conhecimentos superficiais,

¹⁰⁶Pain, A.(1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p. 130.

¹⁰⁷Gage & Berliner (1975) Educational Psychology, Chicago, Rand Mc Nally College Publishing, Cº, p. 450

¹⁰⁸Shulman, L.(1986) "Knowledge Growth in teaching", Educational Researcher, 15(2), p.14

que acarretam, quase automaticamente, comportamentos livrescos, repetitivos, ou redutores»¹⁰⁹. Na Ponte, o generalista foi substituído pelo mediador. Como se consumou a mediação?

"Sou professora há trinta e dois anos, uma vida a ensinar e a aprender. Nunca foi fácil. Por certo, não sou, hoje, a professora que fui no início da carreira. Não sei se serei melhor, mas certamente serei diferente. De uma coisa eu tenho a certeza: sempre tentei fazer o melhor para os alunos (...) Aqui, na Ponte, não me disperso tanto, sigo mais uma linha que me conduz àquilo que pretendo e que entendo seja melhor para as crianças (...) Aqui, apercebi-me de que elas não são recipientes virgens, onde os «mestres» despejam cultura a «potes», fazendo da sala de aula uma área de passividade, quando devia ser precisamente o contrário - activa, em movimento, aberta à crítica"

O conceito de mediação não se restringe aqui à dimensão predominante em alguns estudos sobre formação, que tendem a estabelecer relação entre características dos professores, individualmente consideradas, com os resultados escolares dos seus alunos¹¹⁰. A mediação está associada à ideia da prática de uma pedagogia unitária da formação, de um isomorfismo que questione a linha de delimitação da formação de adultos da formação de crianças. Não há duas pedagogias – o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Há apenas uma pedagogia afirmada pelo professor no círculo, aquela que é a «formação como projecto, produção da sua vida e do seu sentido»¹¹¹, que é a vida e o sentido de vida dos seus alunos.

"Estas reuniões, em círculo de estudo, levaram-me a uma reflexão sobre o meu trabalho com os alunos e à possibilidade de ele ser modificado (...) na sala de aula, habituei-me já a planificar com os alunos, escrevendo num cantinho do quadro o plano diário e levando cada aluno, no fim da aula, a fazer a avaliação do seu trabalho, registando se cumpriu ou não o seu plano (...) sinto que alguns alunos se tornaram mais responsáveis e que possuo já alguns instrumentos para melhor poder avaliá-los."

"As nossas práticas resultam de um trabalho de equipa de professores empenhados em aprofundar e enriquecer as capacidades dos alunos, tendo em vista a formação de seres felizes, sociáveis, autónomos, criativos e críticos. Temos necessidade de actualização, para que os nossos alunos se sintam felizes na escola."

¹⁰⁹Jean, G. (1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.95

¹¹⁰cf. Huberman, M. & Shapiro, A. (1985) Cycle de vie et enseignement, Les Sciences de l'Éducation, 3, p.5

¹¹¹Josso, C.(1991) Cheminer vers soi, Lausanne, Ed. L'age d'Homme, p. 47

A autonomia que, no círculo, se reivindicava para os professores e a escola era a autonomia que se outorgava aos alunos. Ninguém dá o que não tem. Mas ninguém poderá recusar-se a partilhar o que possui. Por isso, a formação dos professores, na Ponte, não era somente a concretização de um projecto pessoal e colectivo, mas sobretudo a exigência profissional colocada ao serviço do sucesso pessoal e educativo dos alunos:

"Os professores que nos auxiliam, ou criticam, são a razão mais forte que nos aumenta a vontade de continuar a fazer mais e melhor por aqueles que, somente olhando, já nos pagam (...) aprendo com os meus erros, mas, por vezes, sinto-me angustiada, ao pensar que eles poderão influenciar negativamente os meus alunos."

O professor na formação continuada é o mesmo professor da prática pedagógica. Talvez por isso, os professores denotassem uma forte carga de responsabilidade perante os resultados dos alunos. Não tanto a carga moral, relativa ao sentido de eficácia, mas uma responsabilidade que os obrigava a conceber a formação experienciada como fulcro de uma mediação que efectivasse a criação de melhores condições de aprendizagem nos seus alunos. Os professores exprimiam, com frequência, sentimentos de desagravo face a injustiças cometidas por outros professores sobre os alunos:

"Somos por uma "escola aberta (...) mas, na prática, o que se tem feito com os nossos alunos, para que aconteça abertura, criatividade?"

«Eu creio que a maior preocupação dos professores, o que os leva a sentirem a necessidade da transformação, será o facto deles pensarem nos seus alunos. Este é o objectivo nobre. Qualquer formação que não procure isso engana quem a procura e quem a fornece. À partida, no projecto em que nós participamos, eu acredito que os professores venham com o propósito de compreender que a formação não é para os professores. A formação continuada faz-se para os alunos (...) Tudo se reaprende quando se passa a estar com as crianças»¹¹². Esta finalização formativa encontra-se nos antípodas da formação «centrada no ensino, que só muito remotamente tem em conta a aprendizagem»¹¹³. Fazer os alunos mais felizes será fazer passar a formação pelos professores, para que a formação passe pelos alunos.

¹¹²Pacheco, J.(1993) Grandes insignificâncias, in Revista Educação/nº 6, Porto, Porto Editora, p.52

¹¹³Correia, J.(1989) Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, Ed.ASA, p.90

“Sinto diariamente que algo ficou por dizer, algo ficou por ensinar, e cada vez mais sinto medo de ser uma má professora, mais ainda porque sou mãe de um filho que iniciou agora o seu percurso escolar: por isso estou aqui porque quero "dar" aos meus alunos aquilo que gostaria que "dessem" aos meus filhos (...) resumindo: tanto estudo de iniciação e aprofundamento que tenho de fazer e quão pouco tenho feito! Mas estamos no caminho certo (...) agora, acho uma maravilha fazer a ligação com os seus problemas e as suas experiências, demorar-me longamente com assuntos que para eles são importantes. Todavia, até há tão pouco tempo, eu sentia-me aprisionada por tempos lectivos rígidos e curtos, extensos programas, necessidade de classificar os alunos. Anulava, à partida, tudo o que perturbava as aulas, ou desviava a atenção dos alunos das suas tarefas, segundo a forma que eu tinha pré-estabelecido (...) com a «chuva de ideias», todos os alunos tiveram oportunidade de dar o seu contributo e de ver que as suas ideias eram tomadas em consideração. E aprenderam que o seu contributo individual era importante, mas que não poderia ser imposto de forma a inviabilizar outros contributos. Experimentei também o conselho do professor Zé, que disse que, «se os alunos copiassem a responsabilidade seria deles», e nunca mais separei os alunos, ou distanciei as mesas. Quase todos já entenderam que não vale a pena copiar. E eu evitei a enorme confusão que surgia no início e no final das aulas. É que tinha que deixar a sala como a encontrei.”

A formação é a verificação das dificuldade de ensino

“Foi por altura da introdução dos novos programas para o ensino primário (1980) que alguns professores vieram a compreender que não há apenas dificuldades de aprendizagem; há também dificuldade de ensino”¹¹⁴. Esta compreensão permitiu juntar à discussão sobre as condições do exercício da formação e da profissão, a discussão das condições do exercício da aprendizagem.

Esse momento marcou uma inversão clara do sentido do agir na formação. Gradualmente, os professores passaram de indivíduos justapostos e isolados – que impunham a justaposição e o isolamento aos alunos – a professores em busca "do melhor para alunos"... que seria o melhor para os professores.

A génese do círculo, tal como hoje o caracterizamos, acompanhou o distanciamento relativamente a formadores externos, que instituíam com os professores o mesmo vazio constitutivo

¹¹⁴Pacheco, J. et al (1993) Avaliar a avaliação, Porto, Ed. ASA, p.32

que os professores habitualmente produzem junto dos alunos, e que é a negação da intimidade e dos afectos.

"Devemos promover a realização de cada educando (...) tal como os meus alunos, também eu tenho o «caderno da escola», onde registo tudo o que se vai passando ao longo do dia (...) todos somos professores, mas nem sempre somos capazes de cumprir o que exigimos aos nossos alunos"

Na sua versão provisória, o documento que viria a constituir o primeiro esforço sério de inventariar as condições do exercício da profissão, realçava o sentimento de solidão de muitos professores:

"Sinto muito o isolamento. Vou-me desmoralizando, vou deixando andar... Perdi iniciativa (...) Reconheço que num trabalho de grupo trabalharia melhor (...) já quase faço parte do mobiliário. Estou quase todo o tempo sozinha".¹¹⁵

O isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante, um isolamento que engendra insegurança e fomenta o individualismo. E, no contacto fortuito com colegas do mesmo ofício, com outras experiências e outros saberes, sobrevêm atitudes de reserva ou de objectiva recusa. "O receio de pedir ajuda para a resolução de problemas concretos, de trabalhar em equipa, de trocar experiências, de partilhar o vivido, o receio de se exporem, constituem traços do perfil".¹¹⁶

Os professores sobrevivem hesitantes entre o cumprimento cego de normas e as adaptações das normas à especificidade do seu contexto, descurando a necessidade de um essencial re-ligare. Nessa oscilação prevalece o conceito que possuem de educação, a percepção do seu papel como agentes de mudança e da imagem de si-mesmos e dos serviços que os tutelam – "Do estudo do quadro legal ressalta claramente a complexidade do aparelho administrativo que suporta a gestão da rede do ensino. Na cadeia de decisões, a escola não é uma unidade significativa de gestão, quer no que se refere ao domínio administrativo, quer no que se refere ao domínio pedagógico (...) Perpetuam-se as estruturas centralizadoras da decisão que garantem, nomeadamente através das suas delegações locais, o controlo dos indivíduos isoladamente"¹¹⁷. Este controlo,

¹¹⁵Versão preparada para o encontro sobre "Práticas de Gestão", Lisboa, Universidade Católica, 26-29 de Abril de 1988

¹¹⁶GEP (1988), texto policopiado, p.37

¹¹⁷GEP (1988), texto policopiado, p.6-7

parcimoniosamente exercido e raramente interrogado, gerou a quebra do sentido de colectividade nas escolas, a perda da capacidade de intervenção, que alguns casos pontuais de dissonância não contrariam.

Encarada a "possibilidade" de quebrar o círculo vicioso da reprodução de dependências, poder-se-á deslocar a questão do domínio da gestão para o da relação, do domínio do saber tradicional para a da comunicação que o relativiza e lhe confere novo sentido. Será provável o aparecimento de mecanismos de auto-regulação e sustentabilidade, o aparecimento de formas de mutualismo, de inter-conhecimento e inter-reconhecimento.

"Ainda não há um caminho aberto, tem que ser o professor a desbravar vários e complicados caminhos. Sozinho? Não pode fazer esse trabalho sozinho, porque não consegue e desanima (...) ao traçar estes caminhos em equipa, não esquecer os colegas que têm as mesmas dúvidas e preocupações (...) A maior parte de nós trabalhava sozinha, há já muitos anos, e muitos vícios se foram adquirindo (...) antigamente, um dos motivos da minha grande insegurança era ter de fazer o trabalho sozinha; se tivesse mais alguém com quem pudesse programar, fazer fichas e verificações, estas minhas dúvidas e incertezas seriam bem menores (...) o trabalho feito em grupo é melhor do que o somatório do trabalho de cada pessoa (...) porque, antigamente, vivíamos mais sós as nossas frustrações e angústias, e agora as despejámos em grupo e sentimos apoio daqui e de acolá."

O espaço da formação no círculo já não é o do professor considerado isoladamente, dado que o professor mantém uma forte relação (também afectiva) de pertença a um grupo organizado. No círculo aprende-se com os outros. Todos são chamados ao papel de formador e ao de formando. O projecto pessoal de formação consubstancializa-se no projecto de formação de grupo. Creio concretizar-se o triplo movimento de «conhecimento na acção, reflexão na acção e sobre a reflexão na acção»¹¹⁸. Ou, num outro sentido, o que Lesne designa por «modo de trabalho apropriativo»¹¹⁹.

"Como trabalhar com colegas, em espírito de abertura total, e colocando-se em cheque sempre, sem que isso vá ferir o mais íntimo de cada um de nós? (...) para evitar erros, ou projecções da nossa pessoa nos alunos com quem lidamos, os professores necessitam (eu necessito!) destes encontros, que nos ajudam a reflectir a necessidade de nos inter-

¹¹⁸Schon, D. (1990) Educating the reflective Practitioner, San Francisco, Jossey-Bass

¹¹⁹Lesne, M. (1984), Trabalho pedagógico e Formação de Adultos, Lisboa, Fundação C.Gulbenkian

ajudarmos, de nos auxiliarmos, em vez de nos isolarmos (...) sinto mais mudança interna, apesar de anteriormente já estar predisposta (...) o melhor é sentir que não estou só."

Os professores agiam por adesão aos que compartilham idênticas preocupações. No dizer de R. Grácio, o grupo agia como "lugar de solidariedade construtiva (...) visto a articulação de vontade numa estrutura com objectivos e funcionamento concertados ter um efeito multiplicador".¹²⁰ Verificou-se uma diferença substancial entre a necessidade de produzir a formação pela formação e a necessidade de partilhar. Só esta última é geradora de solidariedade. No primeiro caso teríamos, na origem, uma motivação que poderia ser satisfeita individualmente. Porém, quando uma meta comum mobiliza os professores para participarem de objectivos comuns, é definida uma propriedade diferente, o apelo a uma relação interpessoal, para responder a uma necessidade fundamental: o sentimento de pertença, que determina o sentimento de segurança.

"Assim, posso continuar o meu trabalho porque estamos sintonizados (...) as colegas do grupo vieram ajudar-me a compreender que eu estava a ir numa direcção certa, ao avaliar, diariamente, os meus alunos e a mim própria (...) comecei com a Assembleia, mas não me sinto segura (...) ao introduzir alterações na minha sala de aula, verifiquei que precisava de tirar dúvidas, para sentir mais segurança no que quero fazer. Preciso de não ter receio de aplicar novos conhecimentos e saber que ao fazê-lo não irei prejudicar de qualquer forma os meus alunos, por não estar segura do que estou a fazer (...) juntos, com o conhecimento e experiência de outros colegas e com a aprendizagem de novos métodos, técnicas e instrumentos de trabalho, alcançaremos a realização pessoal, a segurança e a autonomia de que necessitamos (...) deveríamos evidenciar a importância dos encontros em pequenos grupos, pois só assim pode haver mudança na sala de aula, pelo menos a perder o medo de experimentar e a ter vontade de o fazer (...) ainda bem que há angústia, que não indiferença (...) tentei fazer o melhor que posso e sei. Tenho tido imensas dificuldades porque estou muito habituada a um ritmo de trabalho muito individualista (...) custe o que custar tenho que ser honesta e assumir e ultrapassar as contrariedades e primeiras dificuldades que qualquer mudança traz (...) ainda não me sinto completamente segura, mas acho que já percebi o caminho a seguir (...) Obstáculos? Surgem sempre! Mesmo quando o caminho é já velho em nós. Ultrapassá-los é juntar a força de se estar junto naquilo em que se acredita."

¹²⁰Grácio, R. et al (1984) Correntes Actuais da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, p. 89

“Os professores partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são» e, mercê desta condição, «a formação terá de ser mais uma manifestação de desenvolvimento do que um pretexto para ensinar a ensinar”.¹²¹ Para avaliar o impacto da formação no professor e na escola, é indispensável a participação do colectivo numa oportunidade de confronto e troca de experiências. A valorização social da formação e da profissão passa pelo fortalecimento do convívio profissional, no aprender com os outros a reformular práticas e identidades.

"A necessidade de saber como colaborar mais e retribuir a ajuda (...) dialogar com outras colegas, para um enriquecimento mútuo (...) reunir com quem tenha interesse em trocar experiências, encontrar pessoas com problemas semelhantes (...) Durante a minha vida profissional, sempre pensei que a maior ajuda vem das colegas de trabalho, de partilharmos dúvidas e problemas e tentarmos soluções (...) é triste ver que professores das escolas que nos criticam continuam a fechar-se na sua sala, a competir com o vizinho, tentando evidenciar as suas qualidades e esconder os seus fracassos (...) a experiência que adquiri nos últimos anos, nesta escola, dá-me esperança para o futuro. No entanto, há muito a mudar, em nós próprios e na sociedade (...) a F... mostrou-se preocupada em relação às grelhas de registo de comportamentos, mas a M... trazia grelhas que já aplicou e mostrou ao grupo, que também já as aplicou, e constatou que sobre o mesmo objectivo fez grelhas totalmente diferentes (...) a relação entre os elementos da nossa equipa tem sido baseada no acreditar nas nossas capacidades e na aceitação. Estamos com o lema dos mosqueteiros - um por todos, todos por um. O milagre é este: quanto mais partilhamos, mais temos"

Foi nas experiências – e não na experiência tradicionalmente concebida – que a formação de aprender-com-os-outros aconteceu. A experiência foi formativa, na medida em que foi reconstruída em comum, confrontada com outras experiências, pessoalmente reorganizada e integrada. Pessoalmente, porque, apesar do grupo e com ele, a formação em círculo foi sempre auto-formação, porque aquilo que se poderia experienciar directamente apenas o próprio poderia concretizar.

Esta auto-referencialidade “não se resume a si-mesmo. Ela é a capacidade de se referir a si-mesmo, sem deixar de se referir ao que não é o próprio”.¹²² A descentração acompanha este situar-se em si na relação activa com os outros; não se fecha em si, age reciprocamente com a multi-referencialidade dos processos de auto-formação. No círculo, o indivíduo “abre-se ao mundo e o

¹²¹Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, abril, nº 74, p.8

¹²²Morin, E. (1980) La méthode II, La vie de la vie, Paris, Seuil, p.45

mundo abre-se perante ele”¹²³. O círculo recupera a capacidade de mobilização que os grandes aparelhos sociais perderam face a um individualismo crescente. Mas fá-lo com uma aceitação lata do individual, para permitir experiências de proximidade.

"Cada professor deveria partilhar as suas experiências pedagógicas, mesmo pensando que talvez não sejam as melhores; a partilha de ideias e estratégias utilizadas na sala de aula pode ser um ponto de partida para esclarecer dúvidas e incertezas (...) É preciso desacomodar os colegas. É fácil cair na rotina. Que não se feche cada qual na sua sala (...) O tema era actual e, por isso, cada professor tinha as suas vivências próprias. A confrontação foi agradável porque deu para clarificar aspectos pontuais. Por vezes, os problemas que surgiram foram mais de comunicação do que concepção."

Quando falo de autonomia, refiro-me sempre a uma autonomia de duplo significado: a do indivíduo e a do indivíduo em grupo. De outro modo, o círculo encarnaria e levaria ao absurdo o ideal de auto-suficiência das sociedades modernas, numa arrogância autónoma que seria a negação das aprendizagens e da aprendizagem com os outros. E o que é a aprendizagem? Um processo de mudança, no qual o saber resulta de uma transformação da experiência? Com os outros? Como? Na dialéctica entre reflexão e experiências? E nesta dialéctica, poder-se-á resumir à resolução dos conflitos entre as dimensões que mutuamente se opõem?

Em círculo, a aprendizagem poderia ser descrita em todas as acepções, mas ela traduz-se, fundamentalmente, como uma tensão criativa que se projecta em estratégias tão diversas como a resolução de problemas, ou a individualização. O círculo nada traz de novo, senão a precariedade das opções testadas em projectos autonomamente concebidos e desenvolvidos. As estratégias servem o projecto. Este serve os actores-autores envolvidos na formação, de onde resulta aprendizagens (no plural...).

"No círculo de estudos, temos procurado ajudar-nos a superar dificuldades, embora permaneçam ainda muitas dúvidas (...) cada qual, com as suas experiências, vamo-nos melhorando uns aos outros (...) há sempre gente com melhores conhecimentos que nós."

¹²³Bachelard, G.(1971) La poétique de la rêverie, Paris, PUF, p.148

Nas aprendizagens com os outros, a transformação corresponde a uma compreensão do mundo muito próxima da conscientização¹²⁴. A aprendizagem torna-se factor de confiança e de reivindicação de poder pessoal e para o grupo¹²⁵:

"Lentamente, vou entrando naquilo que procurei: saber melhor o que quero como professora e sentir-me mais segura ao realizar o meu trabalho."

De uma formação individualista à formação mutualista

Alguns conceitos oriundos da Biologia poderão caracterizar o tipo de relação mutualista nos círculos: a simbiose - uma relação permanente e duradoira com benefícios para todos os participantes na associação; a cooperação - mantém a reciprocidade de vantagens, ainda que difira da simbiose por poder contemplar o agir isolado; o comensalismo - tal como a cooperação é uma associação facultativa provisória e, em particular, temporária.

Outras conceitos adaptados da Biologia são desfavoráveis ao tipo de cultura de formação que postulo e poderão afectá-la em sistema aberto: a competição, que pressupõe a eliminação ou prejuízo dos menos capazes, dos menos competitivos; o antagonismo, que se verifica no impedimento do desenvolvimento de outrem; a predação, que reflecte a exploração do potencial de outros; o parasitismo, que acaba por resultar também numa relação de exploração alheia.

Esta adaptação de conceitos serve para recordar a centralidade da relação no processo de formação em círculo, de uma relação onde a experiência biográfica pessoal se exprime, se corrige e se expande – um tipo de intersubjectividade, que se pode pautar por qualquer das características anotadas, que pode resultar em algo qualitativamente diferente dos elementos que nela interagem, que é cimento formativo, causa e efeito de comunidade.

"Muito ficou por fazer, mas creio que o objectivo principal foi atingido. Parámos para reflectir, descobrir o quanto era importante essa troca de experiências (...) ficou a vontade de continuar (...) ainda é difícil saber em que posso contribuir no grupo (...) O que eu quero é um grupo activo, que comece desde já a manifestar gostos e desejos, que expresse desde já críticas e opiniões. Que se sintam elementos activos para que sejam de verdade elementos activos."

¹²⁴cf. Freire, P.(1971), op. cit.

¹²⁵O capital de confiança em si e no grupo é uma utilização radical do poder que de que o grupo se outorga estabelece um clima de segurança que os outros professores raramente pressentem nas suas escolas.

Não se trata somente de uma relação inter-individual: é também relação com um território biológico e psicológico de partilha com outros, o território de uma memória colectiva fundadora e estruturante de novos círculos. A cissiparidade (outro conceito da Biologia...), que creio ter identificado no trabalho de formação em círculo, confirma uma "*civitas*" que é combinação de associações reduzidas, de um "micro-localismo gerador de cultura"¹²⁶.

Aprender com os outros será, sobretudo, um modo de viver no presente e em colectivo a angústia do tempo que passa, estando activamente no tempo. O tempo é um dado adquirido e, simultaneamente, um produto de transformações individuais em grupo. É no tempo e através da permanência em círculo no tempo que se processa a partilha dos saberes e dos afectos. O indivíduo integra-se e sente-se integrante do grupo enquanto este o identifica com um lugar-tempo de recordações de experiências colectivas securizantes. O indivíduo-com-os-outros tem consciência do seu papel numa ordem simbólica complexa e concreta, que o "protege" dos efeitos mortais da uniformização. A pluricultura e a heterogenidade são, pois, atributos do círculo e "os jogos da proximidade organizam-se em nebulosas policentradas"¹²⁷, que propiciam, em simultâneo, segregações e tolerâncias. Se é verdade que o conceito de partilha está eivado de conotações moralistas e paternalistas, também é certo que é de partilha que se trata. De manifestações de um sentimento de partilha que rejeita uma formação de carácter carismático.

"Foi uma sessão que achei proveitosa, pois foram tratados temas que alertaram para uma possível mudança e para uma maior compreensão dos mesmos (...) os trabalhos com os colegas mostraram novas ideias e métodos. Aprendi muito. A troca foi esplêndida (...) comecei a participar mais activamente nas reuniões, a ter menos vergonha"

Na documentação disponível – consultada, aquando da realização deste estudo – não constam referências ao conceito de "equipa educativa". Durante os primeiros dez anos do projecto, os círculos formados a partir da prática de formação na Escola da Ponte foram excepção e contribuíram para que outras escolas deixassem de ser arquipélagos de professores separados por um mar de medos e frustrações. Ajudaram a concretizar o trabalho de aprender-com-os-outros. Com a confiança que devolveu aos professores, permitiu uma comunicação efectiva dentro das escolas e dos grupos de formação. Reuniu pessoas capazes de comunicação e de acção, para acesso a um propósito comum. Se cada professor elabora a sua própria história, reelabora-a com os outros

¹²⁶Maffesoli, M. (1988) *Le temps des tribus*, Paris, Klincksieck, p.186

¹²⁷Maffesoli, M. (1988) *op. cit.*, p.219

professores. Todos são ensinantes e aprendizes, a todo o momento. E, se ninguém ensina ninguém, todos aprendem com todos.

A formação sem sentido, centrada no professor individual, reconstrui-se sobre a consciencialização crescente de que a capacitação individual tem um valor muito limitado num processo transformador. Mas não são somente as resistências individuais que perturbam o sistema. O sistema não pode absorver e adaptar mais que uma parte das divergências. Aprender-com-os-outros é aglutinar projectos individuais num projecto comum de mudança e inovação – «um dos factores com mais força para que a inovação educativa chegue realmente às aulas, é a presença de equipas de trabalho, a existência de grupos de professores que põem em comum com outros colegas os seus êxitos e dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nesta comunicação, métodos, objectivos e conteúdos»¹²⁸.

A passagem da deliberação individual à deliberação reflectida no colectivo implica modalidades de formação de natureza cooperativa, que o círculo traduz e reforça. É nele visível uma apropriação de processos que gera a diversidade das influências e as integra, se pertinentes.

"Porque vim? Ainda não sei bem, mas, sobretudo, para me valorizar profissionalmente. Vim porque ainda acredito que, juntos, aprendemos e seremos uma força. Ainda acredito que a partilha e a solidariedade são algo em que posso acreditar. Vim para aprofundar conhecimentos, mas também para conviver."

No trabalho de formação realizado na Ponte, sobretudo num período que vai de 1976 e 1982, já é possível identificar alguns traços que denotam sentimentos de segurança, de uma segurança que se poderá traduzir na compreensão dos outros e dos seus pontos de vista, ao mesmo tempo que se verifica a consolidação de uma opinião positiva do próprio. Esta segurança reforça imagens de auto-realização que, por sua vez, é mantida pela percepção de uma meta comum. São desenvolvidos laços de interdependência:

"É como um processo de partilha, de encontrar soluções particulares e partilhar experiências (...) às voltas com a «validade de testes», guiadas pela generosidade de um «inventário de atitudes», que, em cada reunião pusemos à prova, compartilhamos a responsabilidade de levar a cada um de vós o melhor desta equipa."

¹²⁸ Esteve, J. et al (1988) Comunicacion y educacion, Barcelona, p. 87

Eis algumas características de grupos restritos, nos quais os círculos de estudos se podem enquadrar: “número restrito de membros, tal que cada um pode ter uma percepção individualizada de cada um dos outros, ser percebido reciprocamente (...); perseguição dos mesmos fins em comum e de forma activa, dotados de uma certa permanência, assumidos como fins de grupo, respondendo a diversos interesses dos membros (...); relações afectivas que podem chegar a ser intensas entre os membros (...); forte interdependência dos seus membros e sentimentos de solidariedade; união moral dos membros do grupo fora das reuniões e actos em comum; constituição de normas, crenças, símbolos e rituais próprios do grupo”¹²⁹.

O sentimento de segurança advém da cumulação destas invariantes, no contraste com a socialização em grupos formais sem coesão, ou com o quotidiano de uma escola sem projecto. Os laços securizantes que se desenvolvem são correlativos a uma angústia comum de abandono, «correspondia à experiência última de uma solidão compartilhada, excluiria toda a ambivalência e constituiria uma defesa objectiva contra esta angústia de base»¹³⁰.

No estudo dos grupos o critério afectivo raramente é evocado. Com frequência, é substituído pelo termo solidariedade: relação entre pessoas conscientes de uma comunidade de interesses. No círculo, como cada um dos membros se dirige preferencialmente ao conjunto do grupo e não, como em agregados de outro tipo, a um responsável (líder, formador, chefe...), o processo de desenvolvimento da solidariedade é mais intenso. A segurança resulta deste tipo de interpelação geral igualitária.

"E o desencanto, que começava a fazer-se sentir, atenuou-se, dissipou-se (...) Por vezes, o nosso destino parece uma árvore de fruto no inverno. Ninguém diria que aqueles ramos hão-de ficar verdes e florir de novo, mas nós temos confiança, nós sabemos-lo (...) mas, juntos, podemos reflectir melhor e com mais profundidade. É preciso não estar sozinho."

Poder-se-á considerar sinal seguro do que “além dos esquemas positivistas, ou mecanicistas, a circulação dos afectos (...) constitui uma consolidação eficaz da estruturação social”¹³¹. Esta poderá vir a ser, no futuro, menos dominada pela estreiteza racionalizadora das análises de circuitos de solidariedade, testemunhando um querer viver colectivo. Mas – como disse noutra lugar¹³² –, para que aconteça criação comum, será necessário valorizar o insignificante significado de pequenos gestos. O contágio afectivo desempenha um papel primordial no grau de coesão do

¹²⁹Anzieu, D. & Martin, J.(1971) La dynamique des groupes restreints, Paris, PUF, p.23

¹³⁰Maisonnette, J.(1973) La dynamique des groupes, Paris, PUF, p.81

¹³¹Maffesoli, M.(1985) A Sombra de Dionísio, Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda., p.85

¹³²Pacheco, J.(1993) Importantes insignificâncias, in Revista Educação, nº6, Junho.93, pp.50-53

círculo. E, mesmo quando a uma tensão, sucede um afrouxamento dessa coesão, logo é sentido um novo movimento de congregação, como se o grupo quisesse avaliar o grau de intensidade dessa coesão e o sentimento que tem de si mesmo. Talvez se trate de deixar que o fluir da beleza da experiência de realização tenha «o seu lugar, não pela sua utilidade, mas sim pelo gosto de viver e pela alegria»¹³³. Porque não? Os participantes também procuram o círculo para se relacionarem¹³⁴.

A coesão do círculo alimenta-se da mútua importância que os seus elementos se concedem. A confirmação pelo outro, uma confirmação não-paternalista característica do círculo não se confunde com a concessão de importância por parte de um qualquer indivíduo que não pertence ao grupo, porque o círculo é, de algum modo, imune a situações de dependência externa.

A partilha mais profunda é aquela em que cada partilhante continua, o mais possível, ele próprio, na qual cada um possibilita rumos seguros a outras vidas, inventando a sua própria existência no seio de práticas quotidianas tão seguras quanto incertas.

*«Talvez seja uma utopia, mas os professores estão a precisar de construir novas utopias para a escola... A utopia é uma meta, é um desafio que obriga a grandes debates e a uma nova postura na profissão. Uma maneira de estar não-acomodada, como crítica e aberta... É preciso repensar tudo isto e pôr em causa o sistema: o que existe não funciona.»*¹³⁵

Predomina na formação o recurso a especialistas, cujos efeitos determinam a depreciação das práticas e experiências dos professores. Estes, por sua vez, recorrem às escassas margens de que dispõem e rejeitam os «discursos sentenciosos e redundantes da pedagogia perorante sobre princípios»¹³⁶. Contraponto dessa tendência, a formação em círculo constitui-se em oportunidade de mobilização e coordenação do saber fazer. Reconhece-se que não é a experiência, enquanto tal, que conta, mas as aprendizagens que comportam uma dimensão teórica e prática para assumir um carácter generalizável. O diálogo entre experiências complementares não consiste numa simples troca de conhecimentos empíricos. É um exercício rigoroso, onde é jogada a totalidade da pessoa. Constitui-se em horizonte de integração de teorias e práticas muitas vezes desconexas.

A valorização dos adquiridos é também a valorização de um pluralismo que contrasta com pretensões unívocas e soluções científicas, pela sua resolução na prática reflectida. Tratar-se-á,

¹³³Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986) op.cit., p.19

¹³⁴Num encontro, ouvi dizer que "uma reunião de pessoas que se juntam só para falar de escola não é formação: é uma anormalidade".

¹³⁵Serralheiro, J. (1995) Os professores devem construir utopias, in A Página, Fevereiro, p.6

¹³⁶Ferry, G. (1983) Le trajet de la formation, Paris, Dunod, p. 19.

creio, de um trabalho de formação de cariz artesanal, de um trabalho que não opera o corte entre a concepção e execução, que não prescreve os gestos a executar, ou o controlo prévio da execução. “No artesanato não há divisão entre concepção e execução do trabalho, mas, pelo contrário, uma visão global do acto de produção. A produção é pouco estandardizada, o artesão é capaz de gerar um produto individualizado. Ele possui saberes e saberes-fazer suficientemente vastos, assim como a capacidade de transformar o objectivo dado de maneira autónoma, sem instruções detalhadas, nem supervisões”¹³⁷.

A pedagogia é ciência e arte. A natureza dos saberes do professor aproxima-o mais do artesão que do especialista, é mais adquirido no ensino que nas oportunidades formais de recepção de novos conhecimentos. O professor possui um património de saberes próprios, ainda que demonstre, por vezes, dificuldade em conceptualizar. São saberes compostos de experiências e distanciamentos reflexivos, um saber incorporado, pessoal, próximo de “saber tácito”¹³⁸ e da “reflexão-acção”¹³⁹.

Na Ponte, o conjunto de saberes artesanais é factor de filiação numa comunidade de indivíduos que partilham tais saberes, sem prescrições judiciosas, mas com julgamentos que os respeitam e reforçam. A impessoalidade destes julgamentos está ausente. A objectividade na interpretação da pessoa é o fulcro do distanciamento crítico necessário à reflexão da prática. Questiona-se a experiência num processo prospectivo, cuja reversibilidade origina reinterpretções no questionador, como no respondente. A troca e o aprofundamento dos conhecimentos acompanha a transformação de valores e do cultivo da sensibilidade indispensável à compreensão e aceitação dos pares de formação.

"Li algures algo que me marcou e que agora gostava de reproduzir aqui, dando início a este trabalho, pois de uma forma ou de outra sempre acabo por recordar aquilo que li. O meu trabalho é um reflexo do conhecimento de muitos e variados métodos, da influência de muitas pessoas, consequência da minha forma de estar na vida (...) aprendi a não ter vergonha de mostrar os meus pontos fracos, aprendi a pedir ajuda e ajudar os outros"

¹³⁷Bourdencle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants, Revue Française de Pédagogie, nº 105, Out.-Nov.-Dec.1993, p. 100

¹³⁸Polanyi, M. (1967) The tacit dimension, New York, Doubleday

¹³⁹Schön, D. (1983) The reflective practitioner, New York, Basic Books

Poderemos relacionar o "reconhecimentos dos adquiridos" com a "aprendizagem experimental" que, no caso particular dos círculos de estudo, é reflectida numa concepção que se orienta para a "filosofia de vida" (*Lebensphilosophie*), com raízes no romantismo alemão¹⁴⁰.

Valerá a pena o dispêndio nesta hipótese de referente filosófico dos círculos. Ao enraizar a aprendizagem experiencial na tradição filosófica romântica alemã, colocámo-la em oposição a uma outra concepção que radica numa filosofia progressista e pragmática, a qual tende a colocar a aprendizagem experiencial ao serviço dos ideais da modernidade.

A aprendizagem experiencial, tal como a perspectivado no círculo, aspira à formação da pessoa que a sociedade moderna tende a excluir, ou até mesmo a destruir. Esclareço, porém, que tal posicionamento nada tem de exclusivo. Muitos contributos do behaviorismo, do pragmatismo, do interaccionismo simbólico denotam a sua presença no quotidiano do círculo sem que daí advenha dano para a perspectiva central. Senão, como se justificaria o persistente recurso à "resolução de problemas", à reflexão cognitiva corrente sobre experiências, às adaptações ainda que críticas ao contexto material e simbólico, à integração do círculo (ainda que sempre precária) no social que o próprio círculo questiona?

Como referi, o círculo poderá ser incluído num movimento mais alargado de crítica do modernismo. A *Lebensphilosophie* surge como reacção contra o racionalismo do século XVIII e, mais tarde, como reacção ao positivismo. Faz apelo a uma filosofia de vida total, que contrasta com racionalidades redutoras. "Dilthey é provavelmente o último representante autêntico desta tradição filosófica, que sempre sofreu a influência de sociólogos célebres, nomeadamente (...) Max Weber"¹⁴¹.

Prevalece uma concepção de pessoa que não nega o potencial da razão e da reflexão mas que as alia às emoções, aos sentimentos, às intuições e às experiências de vida, como conjunto-motor de formação. Recusa-se uma formação de tipo mecânico, pensada e planificada segundo ideais de modernidade, para colocar o formando integrado na *vida* sociocultural, da qual este se distancia para compreender. É a condição necessária de uma ligação total à *vida*, que substitua uma relação «mutilada» com a «realidade»¹⁴². Dilthey define esta ligação total como empírica, dado a pessoa não poder compreender a "*vida*" a partir de um ponto de vista que lhe é exterior. A pessoa forma-se na compreensão da vida histórica e sociocultural, mas através da sua participação directa na *vida*.

¹⁴⁰cf. Finger, M. (1989) "Aprentissage expérientiel" ou "Formation par les expériences de vie"? Education Permanente, nº 100/101, p.39-46

¹⁴¹Finger, M. (1989), op. cit., p. 42

¹⁴²Dilthey cit in Finger, M.(1989) op.cit., p.43

Dilthey designa por compreensão “um processo de procura e de formação, no qual a pessoa elabora um sentido a atribuir às suas vivências e às suas experiências de vida”¹⁴³. Mas a vida histórica e sociocultural que Dilthey perspectiva é a vida pré-industrial. A cultura do espírito que o romantismo postula desapareceu em simultâneo com o fim das culturas pré-modernas. Ressurge no momento em que a crise da modernidade se instala. Hoje corporiza-se em processos de formação de identidades ao mesmo tempo pessoais e socioculturais. Mas as pesquisas neste campo são ainda incipientes. Os pesquisadores identificam elementos destas diferentes culturas de formação, ou etapas dos processos de formação, mas «estão longe de poder precisar o modelo de pessoa e da formação que sustente o processo»¹⁴⁴.

Valorização dos adquiridos e determinação de necessidades

Se as necessidades de formação são institucionalmente determinadas, também influenciam e são influenciadas pelas características do dispositivo de formação. Elas são esclarecidas, quer nos determinantes institucionais, quer nas deambulações de um projecto de formação. “O conceito de necessidade tende a tornar-se fluído. Esta pode ser considerada como um produto de coerência interna de um sistema, quer como solicitação funcional. É a situação específica que gera necessidades (...) marcadas pela subjectividade. É na reformulação crítica que se aprofunda a sua pertinência, podendo daí surgir como produto de formação”¹⁴⁵:

Embora algumas necessidades tendam a ser prescritas marginalmente ao círculo, quedam-se pela generalidade na formulação e por uma intencionalidade mítica, ou de simples supressão de lacunas. Este tipo de necessidade é objecto de interpelação, numa sucessão de análises em que se justifica considerar que uma das necessidades dos professores no exercício da formação é a própria explicitação das necessidades.

“A formação integrada em projectos educativos confirma-se como processo de produção de objectivos de formação criticamente adoptados e entendidos como instâncias provisórias de recurso a um saber interior e exterior ao grupo”¹⁴⁶. Nesta perspectiva, o pedido individual de formação pode ser definido como uma hipótese, expectativa latente, não-mensurável e susceptível de reformulações no tempo reconhecendo-se ao indivíduo no grupo a capacidade de reflexão crítica sobre os objectivos que estão na base dos objectivos que define.

¹⁴³Dilthey cit in Finger, M.(1989) op.cit., p.43

¹⁴⁴Finger, M.(1989), op.cit., p.44

¹⁴⁵Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, nº 74, p. 8

¹⁴⁶Pacheco, J, (1993), op.cit., p.8

No sistema de ensino, os mecanismos sociais manifestam-se através de estruturas altamente burocratizadas. O tradicional isolamento dos professores criou a ilusão de uma autonomia maior do que a real, e é através de estruturas fortemente institucionalizadas que se debita formação e fomenta necessidades. A crise de identidade instala-se no cruzamento da crítica a esta articulação funcional (entre oferta e procura) e da adopção acrítica das "necessidades". Entre estes dois caminhos se repartem os professores que, por ironia, "foram os intérpretes principais do projecto de escolaridade que marcou a modernidade social"¹⁴⁷.

A situação actual tem raízes mais profundas e por centro o derrube dos referentes pedagógicos e sua substituição por modelos mecanicistas e neopositivistas, cuja disseminação se concretiza. Ao negociar formação, o professor tende a alienar a construção da sua realidade pedagógica, rejeita a reflexão sobre o conhecimento prático e teórico, condiciona as suas crenças e hipoteca o seu processo de identificação profissional a ditames externos. Ao deixar de haver espaço para a construção de uma teoria pessoal do mundo, o professor instala-se numa crise profunda de identidade cultural e profissional.

Os professores são convidados, ou convocados para acções de formação. Não lhes perguntam que formação pretendem. Nem sequer ocorrerá aos organizadores de formação que possa haver professores que sabem o que querem (e o que não querem), que reconhecem necessidades e estabelecem objectivos de formação?...

"Vi no projecto um caminho para obter formação profissional de acordo com as minhas necessidades (...) à medida que caminhávamos, as necessidades aumentavam e diversificavam-se."

São múltiplas as necessidades. É um lugar-comum obrigatório, como o é, igualmente, afirmar que as experiências vividas e representadas pelo indivíduos e que dão sentido às instituições, condicionam e determinam as necessidades. E é esse quadro de referências (individual, ou institucional) que, por sua vez, orienta a modificação ou o reforço de valores e normas instituídas.

A determinação das necessidades não é um acto estático, em termos individuais ou institucionais, ou seja, depende do momento e das funções do actor. E o desempenho de uma função estará ainda e sempre relacionado com outras posições, o que confere à determinação de necessidades características de grande imprevisibilidade e subjectividade. A transformação de um

¹⁴⁷Nóvoa, A. in Stoer, S.(org.) (1991) Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p.119

elemento determina a modificação de outros elementos e, por consequência, modifica os sistemas e as necessidades que deles decorrem. A noção de necessidades terá, deste modo, de ser encarada em modelos descritivos assentes na compreensão de diferentes inter-relações. E na elaboração das descrições aproximativas merecem participar os utilizadores (indivíduos, ou instituições). A definição de necessidades permite a análise das relações de poder intra e inter-institucional. Por outro lado, esse processo permitiria repensar o sistema de relações formador-formando, investigador-prático. Permitiria formular necessidades dentro do vocabulário comum e numa linguagem transdisciplinar. É esta perspectiva transdisciplinar, aliás, que nos poderá reportar para a análise de necessidades fora das instituições ditas clássicas, e projectar-nos até na necessidade de alternativas.

O levantamento de necessidades surge como uma forma de identificação de prioridades relativamente a objectivos de formação, que possibilite identificar: as características de um presente fluído e em constante transformação; os contornos de uma situação desejável; as discrepâncias existentes entre essas situações.

São facilmente identificáveis necessidades que ultrapassam os limites estreitos das instituições: a necessidade de que a educação equipa moral, intelectual e tecnicamente as pessoas, para que estas sejam produtoras de uma nova sociedade e não produtos da actual; a necessidade de desenvolver mecanismos de auto-defesa pessoal face a uma cultura massificadora e despersonalizadora; a necessidade de defender e desenvolver a identidade pessoal e colectiva afirmando as tendências que constituem a contrapartida dos processos de massificação¹⁴⁸.

Independentemente das técnicas utilizadas, terá de haver a preocupação de não confundir o processo de análise de necessidades com a mera determinação política de objectivos. Uma necessidade “não é um dado que está aí e que há que recolher (...) é uma noção relativa, condicionada pela nossa ideologia, por observações pessoais e por impressões frequentemente subjectivas”¹⁴⁹. A determinação de necessidades está dependente do sistema de representações e práticas e do quadro institucional onde se desenvolve. Tem sempre um carácter precário e relativo. No círculo, esta precariedade é garante de coerência interna do projecto de formação. Foi nessa precariedade que os professores da Ponte recusaram necessidades impostas, que atiraram outros professores para estratégias defensivas, para o individualismo, a rotina e o desinvestimento pessoal e profissional.¹⁵⁰ Talvez esta diferença explique por que razão a Escola da Ponte ainda é a única

¹⁴⁸ Ander-Egg, E.(1989) *La animacion y los animadores*, Madrid, Narcea

¹⁴⁹ Ander-Egg, E.(1989) *op.cit.*, p. 18

¹⁵⁰ Demailly, L.(1991) *Le collège: crise, mythes et métiers*, Lille, PUL.

escola da rede pública que conseguiu celebrar um “contrato de autonomia” com o Ministério da Educação.

Informalidade

«Nunca tive ocasião de programar e planificar as minhas grandes opções. Apanhado pelos acontecimentos, foi a partir deles que tive de caminhar, e a minha vida tem sido procurar fazer uma procura»¹⁵¹

A organização formal é constituída pela própria estrutura organizacional, composta de órgãos, cargos, relações funcionais e níveis hierárquicos. A organização informal contrapõe-se àquela por um conjunto de interacções e relacionamentos consequentes que se estabelecem entre os vários elementos, tem como origem interesses comuns e uma forte componente de lazer. A colaboração é espontânea. O grupo detém possibilidade de oposição à organização formal.

Tudo aquilo que é rectilíneo, estreito, enquadrado é estéril. Talvez por isso, a ocupação na formação se concilie no círculo com o exercício de uma pedagogia do imprevisível, no *hic et nunc* que desqualifica o previsto, que valoriza tanto o modo de produção como o eventual produto do investimento colectivo.

A informalidade da formação em círculo, que marcou décadas de formação na Escola da Ponte, manifesta-se nos mais ínfimos detalhes:

"A L... sugeriu que os primeiros quinze minutos de cada encontro fossem para desabafarmos, conversarmos um pouco e até contarmos alguma anedota actualizada (...) iniciou-se a reunião com conversas informais, em que algumas colegas expuseram as suas angústias e trocaram impressões sobre actividades realizadas e outras a realizar (...) Por vezes, o que é informal resulta em termos de trabalho futuro (...) todos se sentem à vontade para expor as suas dúvidas (...) já antes nos reuníamos, nos cafés, na escola, em casa de uma ou de outra. Já antes produzíamos momentos de formação."

Não existe uma ciência de afectos, ou da liberdade. Mas no círculo a afectividade e a liberdade andam a par. Outra dimensão presente nas reuniões de círculo é a valorização do fortuito, integrado na acção histórica produzida pelo indivíduo e pelo grupo. Importa contemplá-lo no

¹⁵¹Baptista, A. (1971) Peregrinação Interior, Lisboa, Ed. Presença, p.211

sentido da recuperação de saberes tradicionalmente considerados como sub-produtos da educação formal. A imprevisibilidade e a informalidade presentes no trabalho em círculo não fazem a economia do contraditório, posto que nada pode ser tomado por absoluto. Na recusa da contradição pode assentar um social totalitário, um monolitismo que nega a vitalidade de grupos contraditórios no seio de um sistema.

A informalidade do círculo age sobre a transformação das aparências. Muitas ideias feitas sobre as condições do exercício da profissão foram objecto de desconstrução, reflexão marginal, inesperada... e contraditória. Ao preceito moral do dever-ser, a reflexão informal em círculo remete-nos para um imoralismo ético que confere solidez aos laços simbólicos sociais reunificados após a reflexão. Um grupo que não ousa exprimir a sua imoderação desintegra-se-á, deixar-se-á arrastar para uma uniformização que o liquida. A contradição, a pluralidade e a indeterminação estão presentes na génese de toda a mudança social.

Radica no círculo um outro tipo de contradição. Nele se exprimem dois movimentos opostos, ainda que recobertos de uma informalidade que os harmoniza: por um lado, o mitigar colectivo de conflitos, para a conservação do círculo; por outro, a expressão dos conflitos, para testar a coesão. O primeiro movimento é de exorcismo dos conflitos em função de um imperativo de transparência que urge preservar. Quando tudo parece conduzir ao cessar dos conflitos pressentidos, emerge a súbita denúncia das relações de poder e das alienações. A síntese informal destas tensões é uma cristalização das diferenças. Reflecte-se na tácita aceitação de regras não estáveis.

"Em jeito de conclusão parece-me poder afirmar que, depois de todas as sessões em que tantos e tão diversos caminhos foram apontados, ficou, na maior parte dos colegas, a semente de inquietação e a necessidade de encontrar processos que possam ajudar a minorá-la. E assim o círculo de estudo encontrará o seu sentido."

Nenhum grupo garante perenidade, se não em torno de um princípio organizador acompanhado de uma ritualidade específica. Os ritos definem as fronteiras do permitido e do não-permitido, oferecem elementos para o crescimento, para o sentimento de pertença, de protecção. Sem a informalidade, a ritualização induz o grupo na ilusão de se crer seguro sobre rituais estáveis. A informalidade do encontro pressupõe uma ritualização não contestada, mas continuamente desafiada no imprevisível da transgressão dos ritos.

O deslizamento da instituição à organização é inevitável nos movimentos sociais. Os grupos são chamados, a longo ou a médio prazo, à instauração de estruturas de poder e de comunicação

rígidas. São definidos papéis e deveres para cada elemento, põe-se à distância a afectividade. Neste processo, são erradicados os vestígios de informalidade, quer se atenha ao contemplar do sonho, quer se trate da manifestação do desejo não-contemplado no processo de organização – “progressivamente, assiste-se ao fenómeno bem observado pelos sociólogos: os objectivos são esquecidos, os meios são tomados pelos fins, a técnica tomada "fetiche" transforma-se em objecto de todos os desvelos, os homens serão considerados como prolongamentos da máquina”¹⁵².

Nos grupos organizados, passa a ser proscrita qualquer tentativa de pensar em termos metafóricos. Toda a linguagem, toda a comunicação passa a privilegiar o princípio da realidade; cada um dos elementos e todos os elementos do grupo passam a aceitar o mundo em conformidade com as representações colectivas dominantes. A informalidade irreverente do círculo¹⁵³ contribui para moderar determinismos. O instituído sobrevive, não na dimensão da verdade, mas na da certeza, “no lado da ideologia e não do pensamento, no lado da palavra constrangente e não da palavra livre». A instituição «responde à variedade da vida» com a «unicidade de um modelo a respeitar, para que as questões sem resposta prevista não possam ser colocadas e que as respostas rituais possam ser admitidas”¹⁵⁴.

Um maior grau de informalidade no círculo conferiu-lhe um potencial de autonomia, que obstou a que o seu viver autónomo escapasse a fórmulas mais organizadas, finalizadas e externamente tuteladas. A informalidade é fluída e retira lógica à separação arbitrária entre funcionários e decisores. Irreverente e errante desafia a submissão que, em grupos formais, é vivida como adesão.

"No dia a dia tendo isso presente vou adaptando trabalhos ajustados aos alunos com mais dificuldades, mas tenho consciência que o faço ainda de uma forma anárquica, sem registos conclusivos e orientadores de futuras estratégias."

“Toda a instituição vive, se constrói e se destrói continuamente (...) É, paradoxalmente, quando o indivíduo não tem medo de se destruir que ele tem mais possibilidades de esperar, realmente ser o que é (...) O que é verdadeiro num indivíduo é verdadeiro igualmente nas instituições”¹⁵⁵. No pressuposto de uma informalidade dinâmica, a organização deixa de ser um estado para ser

¹⁵²Enriquez, E. (1980) Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence, Connexions, nº 30, p. 87

¹⁵³Um episódio irreverente: no decurso das acções de formação enquadradas no RJFCP (Dec. 249/92), o FOCO (entidade financiadora) perguntou ao Círculo o que significava "El Dourado" na designação do local de encontro de formação e acrescentava que deveria ser lapso a substituir pela designação do Centro de Formação da escola onde a acção decorreria. a resposta foi pronta: o encontro teve lugar no Café "El Dourado" e esta é a designação que terá de constar do Relatório da acção de formação. E manteve-se mesmo...

¹⁵⁴Enriquez, E.(1980), op. cit., p.95

¹⁵⁵Enriquez, E.(1980), op. cit., p.100

processo. O caos instituinte, não-planificado, mas indispensável à acção no círculo, produz novos problemas que, não sendo passíveis de antecipação, provocam tomadas de consciência imprevistas. “Nós podemos dar-nos conta sempre que as instituições (...) são frágeis, que elas são nossa própria invenção, que elas não existem sem nós e que, por isso, as podemos mudar (...) é preciso definir os limites (das estruturas) para permitir à vida se manifestar e saber que os limites podem transformar-se (...) será necessário lutar para que um processo vivo se mantenha». Sabemos assim que «no nosso fim está o nosso começo»¹⁵⁶.

Todos os sistemas fixistas determinam relações de poder e geram alienações. Urge sobrevalorizar interditos, interpelar a vida social tecida sobre ilusões, as ideologias que legitimam explicações para o mundo inexplicável. Se toda a experiência formativa tem impressa a marca do meio cultural onde se constrói, a formação em círculo é uma atitude cultural que se caracteriza por uma leitura da realidade continuamente reelaborada, objecto e origem de mutações, uma postura que dificulta a fixação de modelos de referência teórica estáveis, que diversifica e complexifica análises.

O humanismo renascentista já havia celebrado o carácter efémero da realidade, já havia reconhecido que a realidade é desprovida de qualquer finalidade. O carácter informal do círculo serve um propósito de apoio do professor na re-orientação no conflito permanentemente e no confronto com autonomias. Em círculo, tudo é transitório, mas também provisoriamente durável e significativamente produtivo. O professor permanece firme numa tradição de formação, sabendo que outras tradições existem e merecem escuta. E a informalidade serve ainda outro propósito: o de esclarecer a dissimulação das relações de dominação ideológica. Althusser¹⁵⁷ assegura que toda a ideologia interpela os indivíduos-sujeitos, para os sujeitar a um sujeito absoluto e técnico, que ocupa um lugar central.

Acrescida do prefixo educação, o “informal” surge como expressão, pela primeira vez, em 1969¹⁵⁸. A educação informal conhece grande desenvolvimento ao longo da década seguinte. O conceito de educação permanente colhe contributos dessa corrente¹⁵⁹, ao reconhecer, nomeadamente, a variedade de vectores educativos possíveis e a possibilidade de inclusão de uma grande diversidade de tipos de aprendizagem.

As rápidas mutações sociais e a impossibilidade remanescente de previsão dos acontecimentos futuros levam a considerar o aleatório como inevitável e o informal como referência para a acção. Aceitar a complexidade das situações e a prolixidade dos meios de a elas acorrer é razoável e

¹⁵⁶Enriquez, E.(1980), op. cit., p.101

¹⁵⁷Althusser, L. (1970) *Ideologie et appareils idéologiques d'état*, in *La Pensée*/Junho, Paris, p.29

¹⁵⁸Shwartz, B.(1969) *Formal and informal education*, N.Y., Oxford University Press.

¹⁵⁹Lengrand, P.(1965) "L'Education Permanente", *Peuple et culture*, cit. in Pain, A.(1990), op. cit., p.121

enriquece toda a acção educativa, tomada como educativa toda a acção que «ocorre, consciente, ou inconscientemente, através de todas as circunstâncias da vida e tanto sobre o plano afectivo como sobre o intelectual, para modificar os comportamentos de uma pessoa ou de um grupo e as suas representações do mundo»¹⁶⁰.

Pode haver um modo de formar no qual se parte “da maneira como os professores procedem espontaneamente para resolver os problemas profissionais que surgem na escola, tornando-a mais elaborada e premeditada: formaliza-se o informal”¹⁶¹. Esta formação, que não parte da “investigação fundamental”, centra-se na disponibilização de recursos locais e manifesta-se em espaços tão informais como a informalidade que a motiva. É uma formação “despojada de qualquer consideração institucional prévia”¹⁶², até mesmo marginalmente instituinte.

A permanência no círculo

*“O grande sinal da cultura, tal como é vivida é o fenómeno do agrupamento permanente”*¹⁶³

A formação em círculo pressupõe uma acção prolongada e coordenada no tempo. A garantia de continuidade de um empreendimento iniciado e vivido em colectivo reside, fundamentalmente, na «vontade do adulto organizar a sua própria educação contínua e de utilizar esta formação como um dos elementos do seu itinerário»¹⁶⁴. Um itinerário que fomente o sentido de pertença, pela consolidação no tempo de vínculos estéticos e afectivos:

"No grupo, havia dois momentos: falávamos de outras coisas para além da formação como se diz que é. Sentia-se bem estar, uma necessidade (...) nunca púnhamos isto nas actas, mas... pôr ali «falar dos nossos problemas pessoais»?..."

O aperfeiçoamento do colectivo nutre-se da permanência e está no prazer do que se faz por prazer. Nada é mais empobrecedor e contrário à permanência que o desprazer de ter de fazer o que se tem obrigação de fazer. Deste modo a instância crítica sobrevive num enraizamento, produto e

¹⁶⁰Shwartz, B.(1973) L'éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, cit. in Pain, A.(1990), op. cit., p.74

¹⁶¹Huberman, M.(1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, Revue Française de Pédagogie, 75, p.14

¹⁶²Huberman, M.(1986), op.cit., p.6

¹⁶³Malinowski, B.(1968) Une Théorie Scientifique de la Culture, Paris, Maspero, p.41

¹⁶⁴Shwartz, B. et al (1988) Éducation Permanente et Formation d'Adultes, Éducation Permanente, n° 92, p.8

produtor de novos valores e durável no tempo. Este perdurar consubstancia-se no ponto de fuga dos trajectos singulares que o círculo promove e alimenta.

As práticas de formação assumidas ao longo de dez, vinte, ou trinta anos são, irrecusavelmente, bem mais determinantes na construção de identidades e mais significativas para o professor do que três ou quatro anos de formação inicial. Acresce que se torna difícil afirmar ser possível uma aplicabilidade linear das aquisições prévias no exercício profissional, dado que «uma ideia, um saber, ou um saber fazer desenvolvido num contexto não pode ser utilizado num outro sem que intervenha uma nova assimilação»¹⁶⁵. No estar por prazer em permanência, são produzidas disposições duráveis, que retroalimentam o círculo e lhe conferem durabilidade:

"Não se conseguiu desenvolver e aprofundar com maior relevância alguns dos objectivos e conteúdos anteriormente apontados, por escassez de tempo (...) será conveniente continuar, a fim de se dar tratamento mais profundo a alguns dos objectivos e conteúdos."

"A procura de ser melhor é interminável. Aprendi isso durante estes anos (...) A formação e actualização de conhecimentos devem ser constantes e permanentes."

O conceito de permanência não pode ser alheado de utopias que povoam alguns discursos sobre formação. Acompanhado do princípio do prazer, aproxima-se de concepções “falansterianas”¹⁶⁶, colhe contributos platónicos, e não enjeita referências libertárias, ainda que as origens de uma permanência utópica se possam deter ao nível do imaginário.

Poderemos reencontrar a premência da permanência nas abordagens sobre a formação do espírito científico: “uma cultura bloqueada sobre o tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Não existe ciência senão através de uma Escola permanente”¹⁶⁷. O autor é premonitório da descontinuidade que caracteriza práticas de formação predominantes. A formação continua centrada em acções de curta duração, em ofertas de complementos, correcções e remediações das práticas dos professores.

"Penso que, se acções se destinam à formação e ajuda aos docentes devem ser feitas com tempo, com sequência (progressão) e não como «um balão que ao rebentar despeja tudo»."

¹⁶⁵ Ducros, P. (1988) Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants, in Éd. Permanente n° 96, p. 38

¹⁶⁶ cf. Desroche, H. (1976) La société festive: du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiques, Paris, Ed. du Seuil, p.28

¹⁶⁷ Bachelard, G. (1938) La formation de l'esprit scientifique, p. 252, cit. in Desroche, H. (1976), op. cit., p.39

A acumulação de momentos dispersos de formação não pressupõe formação, assim como o acumular de anos de experiência não nos confirma a qualidade das "experiências" ou da ocorrência de distanciamentos críticos a ela referidos. Só a permanência permite explorar, demorada e criticamente, novos domínios, que se deparam ao colectivo em formação. A permanência possibilita a harmonização de momentos com diferentes características, permite que o aprendiz não se posicione em oposição a si-mesmo, pela exploração pessoal dos espaços intervalares entre momentos assegurados colectivamente:

"É certo que nos limitamos a introduzir pequenas mudanças. Contudo, foram suficientes para percebermos aquilo que é possível fazer e melhorar ao longo dos anos (...) o tempo é realmente escasso (...) não podemos parar, porque temos muito que aprender."

É numa comunicação ininterrupta que o indivíduo encontra e mantém o seu equilíbrio interno e reforça o equilíbrio (ainda que precário) do círculo. A permanência no tempo do círculo não impede que, justaposto ao princípio do prazer, subsista uma atitude realista, que se desenvolve a partir de constrangimentos que a utopia modera. A utopia "faz apelo a exigências antropológicas fundamentais. Nestas condições, a utopia não é uma evasão; ela mostra, pelo contrário, que certas amnésias históricas não são inocentes. Não se trata (...) de uma oposição entre o possível e o impossível, mas de um conflito entre duas concepções do Homem, da sociedade, da História"¹⁶⁸. A formação tradicional, assente numa concepção autoritária, uniformizadora e anacrónica da acção pedagógica, provou ser incapaz de gerir a tensão entre esses princípios.

Integração teoria-prática

*"As pessoas persistem em querer funcionar com conhecimentos abstractos e intelectualizantes em coisas tão profundamente experimentais como o amor ou a morte"*¹⁶⁹

*"A experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar sem a experiência"*¹⁷⁰

¹⁶⁸Tardy, M.(1979) Le champ sémantique de l'expression Education Permanente, in Pineau, G. (1979) coord., Éducation ou aliénation permanente, Montreal, Dunod, p.148

¹⁶⁹Baptista, A. (1971) Peregrinação Interior, Lisboa, Ed. Presença, p. 187

¹⁷⁰Dominicé, P.(1989) Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu, Éducation Permanente, n°100/101, p.57

Numa sociedade concebida em função da tecnologia e da informação, a linguagem constitui-se num polo fundamental da compreensão dos indivíduos e dos valores subjacentes às instituições a que dão corpo. Justificar-se-á uma comparação, embora sumária, entre valores e modos de pensamento que marcam a nossa época. Poderemos subdividi-los em dois grandes tipos: o “burocrático” e o “comunitário”¹⁷¹.

O modo de pensamento burocrático está centrado na reprodução das relações sociais de produção, o modo de pensamento comunitário centra-se nas relações sociais e de produção como um todo. O primeiro, traduz uma racionalidade instrumental; o segundo, uma racionalidade prática e crítica. O burocrático concebe o sistema de relações axiologicamente neutro; o comunitário afirma que as relações são marcadas pelos valores. O pensamento burocrático impõe um sistema hierárquico de relações, enquanto que o pensamento comunitário assenta em relações simétricas com tomada de decisões compartilhadas e com ampla participação.

Se entendermos a utopia no sentido de ser algo ainda não concretizado, será possível definir dois campos de análise distintos, mas que se interligam: De que modo o pensamento burocrático patente nas práticas de formação comprometem uma perspectiva transformadora? Como se poderá conceber uma prática de formação transformadora, se prevalecer uma lógica de burocratização que separa a teoria da prática?

“A acção sem reflexão é activismo e a reflexão sem acção é verbalismo”¹⁷². A formação de professores, como a educação em geral, é uma actividade prática¹⁷³. Releva-se a necessidade de integração do nível teórico com o nível prático. Nos métodos e estratégias, a formação deve oferecer oportunidades de cultivar saberes passíveis de utilização em situações correntes. A precariedade da mera aquisição de conteúdos perde razão relativamente à apropriação, construção e manipulação de saberes, numa realidade de novo tipo, que esbate a separação entre concepção e execução, entre especialistas e professores. Decerto que será empresa difícil, mercê de uma racionalidade que apela ao especialista na definição de planos e avaliações. Mas é perceptível na prática do círculo a ruptura com esta tradição:

"Procurei cumprir tudo o que aprendi (...) embora tenha sentido bastantes dificuldades porque tive que dar uma grande volta ao que normalmente fazia na sala de aula (...) não vale de nada o que aqui fazemos, se não houver uma consequente mudança na prática lectiva (...) partilhei problemas, vi-os melhor, houve troca de ideias, a própria escola se

¹⁷¹Kemmis, S.(1988) El curriculum, Madrid, Morata, p. 155

¹⁷²Campos, B.(1989) Questões de Política Educativa, Porto, Ed. ASA, p. 145

¹⁷³Carr, W e Kemmis, S. (1986) Becoming critical, Dearkin University Press.

modificou, os alunos começaram a trabalhar, explorando os temas (...) deveria partir da escola a necessidade de procurar as experiências e a teoria que já está escrita."

Subsiste uma situação paradoxal: a pesquisa em educação produziu resultados relevantes, mas esses resultados estão longe de se traduzirem em mudança da prática educativa. Estará na formação de professores uma das possíveis explicações para o facto?

"A investigação científica esforçou-se por desenvolver os instrumentos necessários à redução progressiva do "desvio" entre os objectivos educacionais (do professor) e os resultados concretos (à medida dos alunos)"¹⁷⁴. A pretensão de moldar as práticas através de uma ciência aplicada prescreveu o que afinal ficaria por configurar. Manifesta-se pertinente a tónica no debate sobre a articulação entre investigação e formação, as sínteses entre a teoria e a prática, como meio de atenuar as prescrições e de possibilitar uma mudança de contornos esboçados por decénios de tentativas vãs. Esse debate, que no pólo da formação e das práticas é ainda incipiente, interpelará a violência simbólica exercida pelo investigador sobre o objecto de estudo. Questionará, certamente, a hierarquização entre investigação e práticas. Interpelará, necessariamente, a separação entre o tempo e espaço de formação e o tempo e espaço de aplicação, um binómio-síntese anunciado no tempo e espaço do círculo:

"Aprendi, ou seja, fiquei com a noção do que é avaliação formativa. Se aprendi ou não só quando puser em prática irei verificar (...) houve muitos assuntos que, embora não tenham sido novos, foram clarificados, e agora entendo melhor como os pôr em prática (...) são positivas todas as propostas, mas temos dificuldade em pô-las em prática. Vamos no entanto tentar e a nossa opinião na próxima sessão poderá ser diferente. É experimentando que se aprende (...) pela leitura feita de uma escala de Likert, concluímos que a grelha elaborada na reunião anterior, não está bem feita, porque avalia mais do que uma atitude. Concluimos ainda que teremos que fazer novas tentativas para aperfeiçoar."

"A formação de adultos não pode deixar de ser articulada e pensada em função das organizações onde são exercidas as actividades profissionais"¹⁷⁵. Neste sentido, todo o vivido do quotidiano da escola e, no senso mais lato, da profissão, é formação. Por esta razão, a teoria jamais poderia ser considerada precedendo, cronologicamente, a prática. A não ser que, obstinadamente,

¹⁷⁴Nóvoa, A. (1991), A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização escola, in *Inovação*, 4, nº 1, p.63

¹⁷⁵Canário, R. (1991) Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, *Inovação*, vol.4, nº1, p.83

se continue a insistir no erro de os resultados das investigações “não exercerem senão uma acção mínima, ou mesmo nula, sobre aquilo que tem lugar na sala de aula”¹⁷⁶ – o “progresso do saber educacional concretizou-se à margem dos professores, que dele permaneceram ignorantes”¹⁷⁷.

É superficial, na prática, o conjunto de saberes que a pretendam pré-determinar. Na formação em círculo, a integração procurada entre teoria e prática contribui para o esbater da territorialização das diferentes componentes do saber pedagógico, assim como possibilita a constante ligação à prática pedagógica acompanhada de uma descentração reflexiva dessa prática:

"A constante ligação à prática é enriquecedora e promove novas situações de aprendizagem (...) só sei se posso fazer prática depois de a fazer. Tenho tido muitas dificuldades, mas resolvi-as (...) Experimentaremos os testes com os nossos alunos e, na próxima reunião, faremos o tratamento de dados."

São visíveis no terreno da formação os contornos de um determinado discurso pedagógico e legislativo que conflitua com as práticas educativas. A formação com acento na técnica mostra-se inútil, porque não transcende a técnica e a simulação. Alheia-se da reformulação quotidiana dos espaços educativos onde se supõe se reflecta. É esta dissociação que motiva uma das interrogações da ciência "pós-moderna": importará o como se faz ciência, ou para que a queremos?

O dilema não aporta novidade. Se quisermos recuar às raízes de apelos proto-libertários, verificamos em fragmentos “utópicos” a denúncia do divórcio entre trabalhos manuais e intelectuais, entre ciência fundamental e ciência aplicada, como causa de paralizações nefastas. «Os homens de ciência, e particularmente aqueles que mais contribuíram para o processo da física, não enjeitaram o trabalho manual. Galileu fez os seus telescópios com as suas próprias mãos (...) De um lado, temos homens dotados de faculdades inventivas, mas que não tiveram a educação científica necessária (...) de outro lado, homens instruídos e bem equipados para a experimentação mas desprovidos de qualquer génio inventivo devido à sua educação demasiado abstracta, demasiado escolástica, demasiado livresca e ao meio em que vivem»¹⁷⁸.

Se, como se afirma, as mudanças que hoje ocorrem numa década correspondem às mudanças antes operadas num século, não é arriscado prever que, dentro de dez anos, o meio-dia de tédio que a reorganização da produção tende a engendrar, na dispensa de tempo e mão-de-obra em excesso, se converta (demasiado tarde) na deturpação do que hoje seria aconselhável: que os “homens de

¹⁷⁶Husen, T.(1973) Les résistances à l'innovation dans l'éducation, Perspectives, vol.III, p.17

¹⁷⁷Landsheere, G. (1976) La formation des enseignants demain, Toournai, Casterman, p. 254

¹⁷⁸Kropotkine, P. (1919), in Desroche, H.(1977) Éducation ou aliénation permanente?, Montreal, Dunod, p.386

experiência vivida se transformassem em homens de expressão pensada, numa estratégia de educação de adultos que seja educação adulta”¹⁷⁹. É premente o chamado a uma prática aqui entendida como um sistema complexo de interações de agentes situados num contexto que, por um lado, influencia a sua acção, lhe dá significação e pela qual é afectado, uma praxeologia crítica que integra dimensões simbólicas e axiológicas.

"A concepção humanista da educação deve estimular a criatividade humana; deve ter do saber uma visão crítica. A educação não deve ser uma transferência de conhecimentos, pois o saber humano implica uma unidade permanente entre acção e reflexão sobre a realidade, para que este mundo seja transformada pelo pensamento e pela razão. A educação libertadora deve estar submetida a uma pedagogia, cuja articulação da teoria com a prática seja uma constante..."

Também parece ser o pensamento uma espécie de estratégia organizacional, pois o direito de reflectir não se dissocia da necessidade de modificar a acção educativa. “Os raciocínios teóricos não têm em si qualquer valor. É, precisamente, quando podemos relacioná-los com a nossa realidade e traduzi-las em acções, que eles revelam o seu significado”¹⁸⁰. Muita teoria será acção na medida em que “seja assumida pelo professor, a personalize e a aplique a situações reais”¹⁸¹. Toda a formação é reflexão sobre formação, a teoria não dispensa o pôr-se à prova, e toda a prática se justifica perante uma qualquer matriz teórica.

"A nossa prática mudou desde que a componente teórica foi completada com a componente da prática. Uma e outra completaram-se (...) Já antes criávamos instrumentos de trabalho que experienciávamos na sala e, de novo, no grupo analisávamos os resultados e dúvidas novas, que eram, muitas vezes, a «catapulta» para pesquisas mais profundas."

Assiste-se a uma profunda crise no campo da formação. Na quebra de um compromisso com a prática, alguns formadores (nomeadamente, universitários) arrogam-se o direito de prescrever teoricamente aquilo que seriam incapazes de realizar. Tende-se a ignorar que a “investigação educacional não pode reificar abstrações (...) sem as concretizar em acções e relações num tempo,

¹⁷⁹Desroche, H.(1977) Éducation ou aliénation permanente?, Montreal, Dunod, p.33

¹⁸⁰Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op.cit., p.34

¹⁸¹Gimeno, J.(1985) Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad, in Gimeno, J. & Perez, A., La enseñanza: su teoría e su práctica, Madrid, Akal, p.181

num lugar e num mapa de estruturas e de dinâmicas”¹⁸². Não espante, pois o despudor a que se assiste em muitos cursos de formação, nos quais os sumários precedem as sessões, os conteúdos são transmitidos em dias consecutivos e em que não se sabe bem quando e onde as práticas (previstas) decorrem.

A colaboração entre os detentores de um saber de pendor teórico e os actores de maior pendor prático pode intensificar e complexificar as análises do real quotidiano, pode fornecer instrumentos teóricos e práticas úteis à investigação e à acção. “Se considerarmos a prática pedagógica, enquanto tal, apercebemo-nos do fosso enorme que se cava entre a actividade docente quotidiana e existencial e as construções abstractas que a propósito desta se consegue fazer”¹⁸³. Subsiste a ideia de que existe um tempo e lugar de aprender separado do tempo e lugar para aplicar conhecimentos. Presume-se a transferência linear da teoria para a prática. Destitui-se os professores de mecanismos de controlo de produção de novos saberes.

A formação que ainda se vai fazendo enquadra os professores em iniciativas alheias a dinâmicas de formação localizadas, o que contribui para a ampliação do fosso pré-existente entre a formação teórica e a prática pedagógica. O "professor, enquanto “profissional reflexivo” não existe. Construi-se sobre os êxitos e fracassos quotidianos, num exercício permanente – o exercício de uma formação dotada de autonomia relativamente ao controlo administrativo.

Vivemos numa época de transição, cujos contornos apenas visíveis em legislação dispersa, não se constituem em farol que esclareça a linha de horizonte. Numa situação de profunda crise de identidade profissional, é inútil a especulação teórica sobre a melhoria da qualidade de ensino, se persistir o hiato entre teoria e prática. Urgente se torna agir por dentro das transformações que se operam na cultura profissional dos professores.

As conclusões de múltiplos estudos isso apontam: “Tivemos ocasiões de trabalhar em grupos de formação (voluntária) de professores e constatámos que as professoras possuem por vezes a informação teórica necessária (etapas de desenvolvimento, características de cada etapa, etc.) mas que esta informação não se articula com as práticas pedagógicas adequadas. Faltará o elo entre informação teórica e criação de novas práticas em função do que se sabe. Mais uma vez a solução passaria por uma formação contínua, um apoio constante articulado com as práticas reais e não numa mera informação formal e académica”¹⁸⁴

¹⁸²Benavente, A.(1993) Ser professor em Portugal, Lisboa, Teorema, p. 7

¹⁸³Jean, J.(1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed.ASA, p.97

¹⁸⁴Benavente, A.(1980) *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED, p.200

Autonomias

A autonomia na formação é um objecto de vasto espectro semântico, habitualmente abordado como mero objecto conceptual, abstracto, distante. Opto pela análise de contextos da sua possível concretização, de dispositivos de formação vulgarmente chamados "círculos de estudo", que não podem ser representados como objectos pré-construídos por "evidências" do mundo social.

A organização social dos processos de formação é um factor decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – "fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização"¹⁸⁵. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica "estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controlo organizativo"¹⁸⁶. Será necessário, portanto promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distintas da participação formal de professores em acções condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.

No círculo, é essa autonomia de novo tipo que realça a inutilidade de controlo exterior. Os professores detêm um efectivo controlo sobre o seu próprio trabalho e o entendimento de que a inteligibilidade do real sofre uma erosão constante. À desactualização dos saberes, o círculo contrapõe uma autonomia sempre provisória e questionável. Para a provisoriedade dos conhecimentos uma autonomia de recorte não definitivo e continuamente amadurecida.

"Temos de mudar e a mudança faz-se à custa de sofrimento e compreensão de nós próprios e dos outros (...) precisamos de ser profissionais e não professores em part-time (...) ao longo de todo o ano escolar, travei uma luta comigo no sentido de ser diferente, como professor, mais autónomo e mais activo. Penso que não o consegui totalmente e que ainda estou a aprender a ser autónomo para criar alunos autónomos."

Creio poder falar de uma autonomia diversa que é concebida como "uma certa quantidade de alguma independência abstracta"¹⁸⁷. Creio ser pertinente considerar o círculo como sub-sistema

¹⁸⁵Apple, M. & Jungck (1990), No hay que ser maestro para enseñar esta unidad, Revista de Educación, 291, p. 149

¹⁸⁶Ball, A. (1989), La micropolítica de la escuela, p. 129, cit in Correia, J. (1992) Formatividade e profissionalidade docente, policopiado, p. 13

¹⁸⁷Fritzell, C.(1987) O conceito de autonomia relativa na teoria educativa, British Journal of Sociology of Education, vol. 8, nº 1, texto policopiado, p. 2

social autónomo, “na medida em que as suas consequências sociais significantes, interiormente e exteriormente, não estejam ajustadas à reprodução de outros sistemas”¹⁸⁸ e no qual se possa reclamar responsabilidade pelos próprios actos e seus efeitos. Esta presunção de autonomia difere de outras interpretações, que tendem a considerar como autónomas meras qualificações para assunção de responsabilidades pessoais no quadro de constrangimentos estruturais, sem que se questione a legitimidade de relações sociais de reprodução. No círculo, lida-se com dependências assumidas e problematizadas; não se alienam as estruturas profundas de desenvolvimento individual no quadro do colectivo, antes se agudizam os conflitos para, através destes, se testar as aparências de autonomia.

O círculo possibilita a afirmação de autonomias individuais, no aprofundamento das relações entre o indivíduo e as estruturas sociais de subordinação. A gestão das dependências admitidas como inevitáveis dota de substância uma “autonomia positiva [que] não se refere a qualquer liberdade abstracta na relação, na qual qualquer noção especulativa de mudança social pode surgir no debate educativo como outra moda”¹⁸⁹. Concebida deste modo, a autonomia do círculo relativiza a originalidade da autonomia de cada destino particular, sem que prive cada um dos seus elementos de uma autonomia-com-os-outros. De uma autonomia que poderá ser conceptualizada enquanto “acção de um sujeito que se esforça por aprender contra, apesar e graças a um contrato experiencial”¹⁹⁰. A formação é, em qualquer dos casos, oportunidade aproveitada, ou falhada, de se ser mais autónomo.

O discurso da autonomia pedagógica pode desempenhar uma poderosa função ideológica, promovendo a subordinação do indivíduo ao controlo organizativo. O exercício de uma profissão pressupõe o exercício de alguma autonomia... ainda que assalariada. O profissional professor escolhe estratégias de acção e é responsável pelos seus actos e pelos actos do colectivo em que se insere.

Esta autonomia é restrita, se entendida segundo uma caracterização da profissão que transfere a responsabilidade dos actos para uma qualquer directoria. Em sentido amplo, requer a responsabilização directa. E não se presuma que esta responsabilidade se confina ao cumprimento de horários, ou a adaptações curriculares no último reduto da sala de aula. A autonomia é um constructo que se define, principalmente, no âmbito de uma formação colaborativa. Nesta se ganha ou se perde poder sobre as condições de trabalho, muito mais do que na necessária – mas sempre limitada – reivindicação de condições materiais que, com bastante frequência se aproxima de

¹⁸⁸Fritzell, C. (1987), op.cit., p. 3-4

¹⁸⁹Fritzell, C. (1987), op.cit., p.16

¹⁹⁰Theil, J. P. (1989) L'importance de l'autonomie, Éducation Permanente, n° 100/101, p.37

subtis formas de corporativismo. Se a formação não é a única valência da autonomia, também não age isolada de uma profunda transformação ao nível da gestão das escolas, não possui sentido isolada dos projectos educativos, ou da urgência de clarificação dos espaços que o sistema reserva às escolas e aos professores.

A autonomia está embotada de equívocos. Em toda a autonomia existe dependência e não há uma ciência da autonomia, pois esta está para além de todos os determinismos e é agida em dinâmicas relacionais de difícil inventariação. Poderá ser entendida como capacidade de controlo de decisões, que não se confunde com a autonomia dos professores na sala de aula, aceite e considerada como de alto grau por vários autores e pode ser identificada com individualismo¹⁹¹. Esta autonomia, contrariamente ao que sugere, está profundamente subordinada às dependências dos professores face a um currículo e às condições materiais do seu desenvolvimento, bem como sujeita a forte controlo administrativo. A autonomia poderá ser entendida como o auto-governo de uma profissão que tem, ela própria, o controlo das suas funções: critérios de selecção, de ingresso na profissão, regras de comportamento profissional, decisões de renovação. E que desempenha, de algum modo, papel significativo na determinação da política educativa.

Nesta última função, porém, os professores raramente são considerados como interlocutores. Este facto poderá ser atribuído às características do sistema, à debilidade do reconhecimento específico da profissão, ou à dispersão das competências no campo educativo, pois os professores “participan en el cómo, pero no en el qué”¹⁹². Talvez o sentimento de pertença característico dos círculos confira ao colectivo a segurança para assumir situações de liberdade em acção, mais transgressão que reconhecimento, na marginalidade de sub-culturas não delimitadas pelos cânones da formação (dita) tradicional.

"A realização deste trabalho serviu para a tomada de consciência de pequenas coisas, às quais, em geral, não atribuímos grande importância, porque nos parecem demasiado evidentes e damos o habitual "tratamento intuitivo", ou porque simplesmente "isso não é connosco" (...) serviu, também, para percebermos que podemos modificar a nossa prática educativa, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno, alertando-nos para o facto de termos um grande caminho a percorrer (...) esta tomada de consciência é extremamente importante e só a partir dela estamos, de facto, abertos à mudança (...) mas as grandes mudanças exigem preparação, porque o modo de agir mexe com a mentalidade formada ao longo de gerações."

¹⁹¹Duckworth, E. (1984) What teachers know, Harvard Educational Review, 54(1), p.15-20

¹⁹²Montero, L. (1990) La enseñanza como profesion y el profesor como profesional, texto policopiado, p. 10

“As decisões fundamentais são tomadas no topo da escala hierárquica. Existe uma hierarquia de decisões, do ministro ao professor, dispondo este último de uma certa margem de decisão no quadro do sistema de normas”¹⁹³. Esta presunção de escassa autonomia é impensável na formação em círculo. A autonomia é condição do seu funcionamento e sobrevivência. Foi condição do seu aparecimento. Alguns professores, sujeitos a múltiplos constrangimentos que lhes coarctavam a iniciativa, optaram pela associação – tomando consciência do isolamento e das discriminações, ainda que não as expressasse, rejeitava-as activamente. Ao adoptar este posicionamento, respeitava-se o “direito prioritário que aos agentes locais assiste na direcção dos seus destinos e a criar condições para transformação da realidade própria num contexto de maior autonomia em relação ao apoio externo”¹⁹⁴. Actuando nas margens de liberdade possíveis, confirmou-se o princípio de que os processos de formação “racionalmente conduzidos para fins e objectivos bem precisos, produzem efeitos individuais ou colectivos bastante diferentes dos esperados”¹⁹⁵.

No círculo, observa-se uma preocupação com a denúncia da dominação, a par com uma nova ética da liberdade. A tarefa básica é a de mudar vivendo o presente na incerteza do presente. Nos actos mais triviais de formação estão presentes as recusas da antecipação teórica dos problemas práticos. Está presente o jogo da liberdade com o real, que visa transformá-lo.

Formar pressupõe o esclarecimento do modo como se opera a politização da cultura: o sistema de relações que se estabelece entre política, cultura e ideologia permite um re-situar permanente face ao social. Creio ser possível que os professores prestem atenção ao tipo de racionalidade que molda as suas próprias pressuposições e com essa racionalidade medeia as regras da cultura dominante e as experiências da sala de aula propiciadas aos alunos¹⁹⁶, que o professor confronte pressuposições a respeito dos objectivos da educação, com os tipos de conhecimento e estes com os valores e as relações sociais considerados legítimos, que se interroge sobre quem vai - e como vai - ser educado. Os fenómenos educativos caracterizam-se por uma complexa e imprevisível instabilidade e por um permanente conflito de valores. As "realidades" educativas fomentam dilemas perante os quais os professores acabam, de qualquer modo, por tomar posição. Para que não suceda uma opção de alheamento, o modelo de formação terá de considerar o professor como um profissional autónomo e interactivo que toma decisões e se assume como investigador da sua própria prática.

¹⁹³Lapassade, G.(1974) Groupes, organisations, institutions, Paris, Gauthiers-Villars, p.197

¹⁹⁴Campos, B.(1989), Questões de política educativa, Porto, Ed. ASA, p. 148

¹⁹⁵Lesne, M.(1984), Lire les pratiques de formation d'adultes, Paris, Edilig, p.42

¹⁹⁶Giroux. H.(1983) Teoria Crítica e Resistência, s. Paulo, Petrópolis

A autonomia pressupõe risco, compreensão da situação, do sistema interaccional, dos constrangimentos institucionais, num ambiente organizado para a participação na decisão. Pressupõe controlo sobre a profissão e sobre as condições do seu exercício. A autonomia característica dos círculos permite pensar alternativas à ausência de projectos colectivos, que ainda se constitui em óbice à “afirmação social dos professores, dando aso a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos”¹⁹⁷.

Sinais de emancipação e senso crítico?

*“Preciso de aprender. Mas parece que na comunidade já tudo se aprendera, estava tudo ensinado e sabido desde sempre”*¹⁹⁸

Poderemos considerar a emancipação como o interesse por um conhecimento substantivo propiciador de uma práxis libertadora. Na formação, isto pressupõe a substituição de um modelo tradicional e prescritivo por um modelo de apropriação. Se a formação tem por finalidade permitir aos indivíduos a realização dos seus destinos, na realidade, ela tem contribuído para manter os professores numa relação dual de forte dependência, através de processos de "clonagem" nada consentâneos com uma racionalidade emancipatória. A formação desenvolve-se “no quadro de uma sociedade tecnocrática (...) na qual, ao mesmo tempo que o conformismo é prescrito, a iniciativa, a criatividade, o espírito inovador são reclamados com insistência”¹⁹⁹.

Neste sentido, a formação em círculo é mais uma de-formação, pelo que implica de desconstrução de certezas e do criar de condições de realização pessoal no grupo e no contexto social mais alargado, através da apropriação crítica dos saberes e da interpelação das estruturas e relações sociais. No círculo não existe um saber constituído. Os projectos que o atravessam são geradores de um saber constituinte sobre o qual novos conhecimentos podem emergir:

"Acho que devemos reflectir um pouco mais sobre os programas porque, nos últimos tempos, em que tanto se fala de planeamento, têm sido postas dúvidas sobre o assunto. É bom sintoma, porque mostra que as dúvidas só surgem quando se manifesta interesse em aprender"

¹⁹⁷Nóvoa, A.(1991), Conceções e Práticas de Formação Contínua de Professores, Aveiro, U.A., p.21

¹⁹⁸Helder, H.(1994) Os passos em volta, Lisboa, Assírio & Alvim, p.18

¹⁹⁹Enriquez, E. (1977) La formation: Discipline ou Anti-discipline, in Pineau, G. (org) (1977), Education ou Alienation Permanente? Montreal, Dunod, p. 236

Os sistemas educativos tendem a avaliar os saberes através do verificável, daquilo que medem, ou controlam. Mas as modificações mais profundas que neles se operam escapam, na maioria das vezes, ao seu controlo, processam-se na intimidade e na capacidade do Homem que se traduz naquilo que consegue fazer com o que fizeram dele²⁰⁰

"A maioria dos professores continua a fechar-se na sua sala ou a competir com o vizinho, no sentido de evidenciar as suas qualidades pessoais, de mostrar os seus êxitos e esconder os seus fracassos. Nenhum destes comportamentos nos dá confiança nem eliminará a divisão existente na classe dos professores. Os professores estão muito acomodados. Coisas novas são infidelidades. Algumas coisas que eu sinto nas pessoas é que a prática de que elas falam não é o reflexo da sua prática. É difícil habituarmo-nos à angústia de viver em angústia. Andar angustiado e não ter angústia disso (...) se as pessoas não mudarem as suas cabeças, não há receita que resista."

Pelo corte epistemológico com a indeterminabilidade, as soluções pedagógicas antecipam as situações e o pensamento divergente é anulado. Aos professores ensina-se um conjunto de técnicas; não se lhes pede uma reacção crítica perante os modelos. Assim, uma das consequências da profunda crise de profissionalidade, que vem afectando os professores, é um tipo subtil de analfabetismo conceptual e político. A cultura é a representação de experiências vividas, de relações materiais e de práticas, no contexto de relações desiguais e dialécticas, que diferentes grupos estabelecem, em determinada sociedade e momento histórico. A cultura é também produção no caso do grupo informal, característico dos movimentos alternativos da pós-modernidade. Entre diferentes níveis de poder operam diferentes culturas sócio-pedagógicas. Até que ponto essas culturas poderão defrontar-se com a cultura dominante? Fará sentido a existência de culturas grupais de superação da crise de identidade, no contexto de uma formação orientada para o professor individual?

Talvez que a consequência maior da acção destes grupos venha a ser a manutenção de um clima de incerteza, onde nenhum domínio seja total, dado que “a mudança de cada um, individual e colectiva, não pode fazer a economia de processos de construção diversos e individualizados, processos em que os grupos desempenham um papel quase indispensável”²⁰¹. As estratégias de mudança não podem prescindir da participação destes grupos, quer na elaboração, quer na

²⁰⁰Sartre, J. (1960) Critique de la raison dialectique, Paris, Gallimard, p. 63

²⁰¹Benavente, A., in Stoer, S. (org.) (1991). Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Porto: Afrontamento., p. 181

concretização, entendidas estas na sua dimensão crítica. No seio destes grupos, os professores questionam ideologias que legitimam a separação entre processos de conceptualização e de execução, e a ênfase em “técnicas pedagógicas que evitam questões sobre as finalidades e o discurso da crítica e de possibilidade”²⁰². Não se confunde a formação com momentos institucionais fixados para cursos...

Nos primeiros anos do exercício de formação na Escola da Ponte, na modalidade de círculo, o senso crítico manifestava-se, em particular no saber diagnosticar uma situação, adequando as decisões a cada caso, ao invés da aplicação de soluções tipificadas para situações diversas, aquilo que Stenhouse²⁰³ designa de disposição para examinar com sentido crítico e sistemático a própria actividade prática.

Este conceito emerge por oposição a uma característica das práticas de formação pautadas pela previsibilidade. É indispensável que o professor permaneça desperto, que trabalhe sobre si e sobre as implicações da sua actividade, que se situe numa sábia integração do necessário, mas que se preocupe com os riscos de adopção de modismos.

Ao senso crítico que ressalta do trabalho em círculo associa-se a condição colaborativa de uma realidade una, ainda que plural. É a metáfora do "feixe de varas", que reflecte a consciência dos limites e das imposições do sistema para a ambos defrontar numa responsabilidade partilhada.

Esta característica encontra-se, habitualmente, arredada das preocupações das instituições de formação. Praticamente, não existem dispositivos estimuladores desta acção crítica e resistente, dispositivos que viabilizem a resposta a problemas, o diagnóstico, a procura de soluções.²⁰⁴ As características de muitos programas de formação cerceiam o pensamento crítico, ou o limitam à mera reflexão sobre os meios em função de fins já estabelecidos. Mas «a investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre esta realidade».²⁰⁵ Como tal, a luta contra a rotina e a burocratização passa pela manifestação de traços de pensamento crítico que reorientam a actividade de formação em círculo para o exercício da educação como liberdade.

"Os anos passam e há uma acomodação muito grande aos métodos (...) Na parte da tarde, notei alguma dificuldade no trabalho de análise de texto, na medida em, que havendo opiniões diferentes, não estamos habituados a descobrir qual é a melhor mas

²⁰²Aronowitz, S. & Giroux, H., texto policopiado, s/d, p.8

²⁰³Stenhouse, L.(1981) An introduction to curriculum research and development, Londres, Heineman Educational Books

²⁰⁴Huberman, M.(1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, Revue Française de Pédagogie, 75, pp.5-15

²⁰⁵Vielle, P. (1981) L'impact de la recherche sur le changement en éducation, Perspectives, vol.XI, n° 3, p.339

gostamos de impor a nossa. Creio, no entanto, que isto é o princípio e é difícil trabalhar em grupo."

“A condução completa do processo [de formação] supõe uma relação crítica e selectiva com as fontes e os meios (...) A auto-formação caracteriza-se por uma mudança de óptica baseada na tomada de responsabilidade individual da formação pessoal”²⁰⁶. Supõe admitir uma concepção emancipadora da formação, a qual exige a explicitação do sistema de referência, através da qual o professor atribui sentido àquilo que vive e que transforma. É, portanto, necessário manter uma forte vigilância relativamente a deformações que se processam na formação de professores e que tendem a reduzi-la à sua expressão instrumental. O pensamento crítico pode ser definido como “o pôr em questão os pressupostos que orientam tanto o pensamento quanto a acção”²⁰⁷. Possibilita ao adulto o destacar-se de compromissos teóricos e a observação distanciada dos modelos que influenciam, ou influenciaram, a sua formação.

Possibilita ao professor em formação “ver nas escolas um lugar tanto de dominação como de contestação”²⁰⁸ e compreender que o poder, em si, não é pernicioso, mas sim a utilização que dele se fizer. Se o professor tem, tradicionalmente, responsabilidade na reprodução social, pode, por outro lado, contribuir para contrariar essa tendência.

"A falta de hábitos de leitura por parte de colegas, nos quais eu me incluo, prejudicou o debate (...) A consciência da realidades levanta problemas (...) uma escola que conduza a criança para a utilização da sua inteligência e dos sentidos apenas para fins puramente técnicos, sem lhe deixar tempo para reflectir sobre o seu potencial artístico (plástico, mímico, musical...) é uma escola amputada, uma fábrica de «robots» (...) Pretende--se, na verdade, uma reflexão crítica, uma tomada de consciência, uma atitude. enfim, levantar problemas. Pensamos que só assim se constrói uma nova pedagogia, uma nova escola. Se assim não for, talvez o melhor seja ficar por aqui (...) Não queremos formar homens pré-fabricados, mas homens vivos. É por isso que me compete fazer aqui uma reflexão sobre os livros que se usam como manuais escolares. Ao equiparmos os alunos com o número de livros iguais ou semelhantes, para cada disciplina, exigindo a cada um e a todos esta ou aquela matéria, dada a mesma forma, não estamos a respeitar as pessoas das crianças (...) Em alguns aspectos, o que foi discutido é uma verdadeira revolução. É necessário

²⁰⁶Pain, A. (1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p. 175-176

²⁰⁷Brookfield, S. (1987) Developing critical thinkers, cit in Dominicé, P. (1988) De l'apprentissage instrumental à la pédagogie critique, Éducation Permanente, n° 92, p.86

²⁰⁸Giroux, H. (1986) Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis, Ed. Vozes, p.90

algum tempo para aderir. É natural que as barreiras hoje levantadas sejam bem menos importantes. Certamente, a principal barreira talvez seja psicológica (...) Torna-se legítimo pôr em causa a adopção dos manuais escolares, apesar de acarretar consequências desagradáveis para as editoras, livrarias, autores (...) Há fichas à venda, muito mal feitas, nos manuais do costume. Temos que saber seleccionar o que de bom têm os livros."

Na formação, condicionalismos sociais têm sido obstáculos à inovação e à mudança. “A mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa”²⁰⁹ e “elucidar os quadros de referência que fundamentam as práticas de modo a analisar os seus pressupostos e consequências e a criar disponibilidade para a construção de outras práticas não é um processo fácil, mas sim exigente; tem consequências nas metodologias de mudança, na formação de professores”²¹⁰. A possibilidade de mudança passará pela desestruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores. A formação, sendo projecto essencialmente cultural, exigirá um distanciamento crítico dos professores relativamente às "realidades" dos contextos onde decorre.

Os modelos escolares dominantes foram, por isso, objecto de problematização na formação "divergente" dos primeiros tempos do projecto da Escola da Ponte. A variedade de opiniões foi útil na busca de um conhecimento objectivo. Correspondeu à necessidade de questionar obstáculos de natureza simbólica do universo conceptual dos professores que, de outro modo, sairiam ainda mais reforçados. Refiro-me, por exemplo, à existência de uma visão desvalorizada dos alunos dos meios populares²¹¹, representação que poderá sair reforçada por um processo de desresponsabilização provocado pelo predomínio da racionalidade técnica na formação.

Identidade e pensamento divergente

*“As políticas actuais empurram as práticas inovadoras para as margens do sistema, lêem as críticas como subversão, procuram limitar vozes e intervenções”*²¹²

“A identidade profissional traduz-se na relação que o professor estabelece com a profissão e o seu grupo de pares e implica um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal, que se

²⁰⁹Benavente, A., in Stoer, S. (org.) (1991), op. cit., p. 178

²¹⁰Benavente, A., in Stoer, S. (org.) (1991), op. cit., p. 179

²¹¹ Em 1976, a escola acolhia uma maioria de alunos provindos de meios sociais ditos “desfavorecidos”

²¹²Benavente, A.(1993) in Cavaco, M., Ser Professor em Portugal, Lisboa, Teorema, p.9

consubstancia nas representações sobre alguns aspectos da actividade docente: o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática do professor; as condições do seu exercício, em termos de autonomia, controlo e circunstancialismos de contexto; a pertinência cultural e social; as questões relativas ao estatuto profissional e social da função docente”²¹³

Não se tome por harmoniosa a construção de identidade no contexto de círculo de estudos. O conceito de identidade tende a associar-se ao conceito de mudança, o que lhe confere conflitualidade, uma conflitualidade que gera diferenciação dentro do círculo e a preservação de identidade relativamente a outros grupos e instituições.

A formação em círculo terá de ser encarada como um processo de produção de identidades. “O processo de produção de identidades profissionais através de reordenação dos espaços sociais e simbólicos onde elas se estruturam, passa pela procura de novas modalidades de exercício profissional, inscritas em contextos sócio-técnico-organizacionais, cujas características valorizam fundamentalmente a capacidade de gerir o incerto e o aleatório”²¹⁴. Diria que, no círculo, se trata de um processo onde se joga o individual e o social, o vivido e os constrangimentos socioculturais, o que conduz a constantes reajustamentos das estruturas individuais e sociais:

"Pensei que nunca seria capaz de modificar os meus hábitos de há muitos anos de experiência profissional. E senti vontade de desistir. De repente, uma força interior se apoderou de mim e me obrigou a continuar. Ainda bem, porque já me convenci de que sou capaz de modificar algumas atitudes. Vou ler e reler os apontamentos. Sei que vão surgir tantas dúvidas e contradições, que me vou sentir perdida (...) Permitiu-me retomar consciência da minha responsabilidade (...) unir os professores, no momento difícil que atravessamos, preservando-os de divisionismos que apenas enfraquecem uma classe profissional já de si debilitada por décadas de esquecimento e rotina."

A reconstrução da identidade cultural e profissional dos professores passa pela revalorização de um saber científico próprio. “É necessário desfuncionarizar o professorado e criar condições para uma intervenção profissional qualificada fora de contextos estritamente escolares”²¹⁵. Esta intervenção consistirá na criação de projectos políticos, ou de política cultural, em que os professores se definam como intelectuais. Poderá significar uma aproximação dos campos de produção e exercício de inovação que contribua para o esbatimento da divisão perito-prático-

²¹³Lessard, C. (1986) La profession enseignante, Repères, Essais en Education, 8: 135-190, cit in Gonçalves, J. & Simões, C. (1991), O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente, Inovação, 4, nº 1: 137

²¹⁴Correia, J. (1991), Mudança educacional e formação, Inovação, vol. 4, nº 1, p.150

²¹⁵Nóvoa, A., in Stoer, S.(org.) (1991), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p.119

militante. É nesta síntese que ganham suporte novas perspectivas culturais e que os caminhos de formação encontram suporte e significado.

"Cultivar-se, alargando os seus conhecimentos no âmbito específico das técnicas de ensino, por exemplo, mas cultivar-se também sob o ponto de vista humano - desenvolvendo qualidades de compreensão, de carinho, de paciência, de empatia - para que, além de "mestre-escola" possa ser "mestre de vida" (...) nós estamos aqui para avaliar, não só o trabalho dos alunos, mas sobretudo o nosso trabalho (...)o professor não pode ser um simples agente de ensino. Ou pensamos a sério no grande problema da Educação na nossa época e encontramos chaves para a conseguir, ou..."

“O universo cultural e pedagógico (como todos os universos simbólicos) constrói-se nas suas coerências e contradições através de processos complexos sobre os quais pouco sabemos”²¹⁶. O que soubemos, a partir da prática de formação em círculo, nos primeiros anos da Escola da Ponte, foi que a construção da identidade se processa na solidariedade em torno de valores e interesses comuns. “Ser professor é aderir a um conjunto de normas e valores que desenham diferentes atitudes profissionais: a identidade constrói-se sempre através da adesão (...) Deixa de ser professor quem perde (...) a noção profissional”²¹⁷.

Edgar Morín evoca uma “unidade complexa», na qual «não se pode reduzir o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo nem o múltiplo ao um”²¹⁸. Se a necessidade de organização tende a transformar a diversidade em unidade, não anula no círculo a diversidade. O paradigma funcionalista sublinha a dependência do indivíduo relativamente ao grupo. Porém, numa perspectiva de conflito, é preciso realçar a interdependência entre indivíduo e grupo, as interações no interior do grupo, bem como as transformações que impelem a novas formas de pensamento e de acção. É preciso associar ao conceito de pensamento divergente o de complexidade, levar em linha de conta as complementaridades, os antagonismos, as tensões. Divergência entendida como reflexão-acção irrepitível e irreversível. Esta irreversibilidade original pressupõe tensão, o conflito que provoca evolução. Existe evolução na oposição, na complementaridade de reflexões e de acções divergentes – é no antagonismo que emergem novas propriedades...

Quem se mostra “incapaz de pôr em causa o que sabe ou julga saber e (...) não prefira os caminhos do conhecimento ao próprio conhecimento é, de facto, totalmente inculto, numa

²¹⁶Benavente, A.(1990), op. cit., p.89

²¹⁷Nóvoa, A., in Stoer, S.(org.) (1991), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento: 116

²¹⁸Morin, E. (1977) La méthode, I.I., Ed. Senil, p.105

perspectiva de acção pedagógica”²¹⁹. Em círculo, o professor, se certas já teve, dispensa-as. Cultiva a capacidade de gerir novas experiências e a sua competência cultural por um acréscimo de interpretações e leituras do real quotidiano.

Poder-se-á falar de novas atitudes culturais, manifestações de pensamento centrífugo, amadurecido na construção dos objectos de conhecimento. Participante da acção, consciencializado da falência da cultura constituída, o professor reserva-se o direito de ousar reflectir de "outro modo", de um modo que afere nas práticas os produtos das divergências analisadas no grupo. Assim o círculo sobrevive numa espécie de existência excêntrica, marginal, ainda que à mercê de influências de ordem vária. A divergência poderá ser entendida, neste caso particular, como errância transformadora.

Inquietações, marginalidade e conflito

*“Quando a multidão dos governados, sentindo-se abandonada, começa a organizar a sua sobrevivência em pequenas comunidades capazes de se bastarem e de assegurarem sozinhas os seus serviços públicos, então os governos (...) cognominam do "movimentos marginais" estas tentativas. Contudo, os movimentos marginais de hoje apresentam talvez as soluções do futuro”*²²⁰

No círculo, todo o movimento de aprendizagem se inscreve numa dinâmica de projecto individual num colectivo de formação. Para o centro do sistema, a formação é tomada como investimento a controlar. Esta lógica dificilmente contempla uma acção dirigida à resolução de problemas locais, uma vontade de mudança autêntica e que dispõe de capacidade real de evolução. Para o centro do sistema, a formação não foge ao princípio de equivalência, que consagra a regra do valor de troca de toda a actividade humana e a reduz a uma mercadoria como qualquer outra. Esta consideração esteve no centro de sucessivos conflitos verificados entre a Escola da Ponte e instituições de financiamento da formação do ministério. Para escapar à lógica totalitária do princípio de equivalência que rebaixa todas as formas de educação, é necessário que colectivos se oponham ao que lhes oferecem o poder do capital e as estruturas burocratizadas do poder escolar.

"É necessário mudar muita coisa, quer na estrutura interna da escola, quer nas orientações vindas do Ministério da Educação (...) a viragem pedagógica está feita. Os

²¹⁹Jean, G.(1990) Cultural pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.93

²²⁰Friedman, Y. (1978) Utopias Realizáveis, Lisboa, Socicultur, p.8-9

professores que entenderam a mensagem estão firmes. Os outros não quiseram entender (...) Eram outros tempos, herdados de décadas de cinzentas submissões"

Os representantes dessa dupla face do poder encontram-se geralmente presentes na figura ambígua do formador. Por isso, a “negatividade” do formador de círculo pode agir como gramática esclarecedora de redução e de normalização que sobre ele pendem. Quando problematiza o papel do formador externo, o círculo rompe o universo fechado de uma formação que não é mais que a assimilação de conhecimentos académicos, a que se associam subtis mecanismos de dominação das escolas, dos professores e dos alunos. É uma análise colectiva das histórias particulares que propicia material para o exercício de uma crítica das condições do exercício da profissão, que é também uma crítica dos conhecimentos que outros pretendem impor.

Para a descoberta de novas possibilidades, o círculo submete toda a pretensão científica aos desejos multiformes e desencontrados que cada história pessoal encerra. Para que se manifeste o desejo de saber, é preciso transformar relações institucionais. Faz sentido falar desta transformação no contexto de projectos portadores de formas críticas das próprias experiências de autogestão sóciopedagógica, para que se evitem novas ilusões pedagógicas. O círculo pode traduzir-se, neste contexto, como um tipo emergente de auto-organização na formação, pela gestão do conflito que o preserva de consensos e sínteses redutoras.

Inovar é estar em conflito com hábitos e preconceitos. Mas a gestão do conflito é criativa e formadora – “o combate é o pai e o rei de todas as coisas; de alguns ele faz deuses, de outros homens; de uns escravos, de outros homens livres”²²¹. O conceito de conflito é aqui tomado na sua dimensão inter-estrutural, da incompatibilidade de metas e valores entre estruturas. Quando evoco a experiência de formação da Escola da Ponte, falo de um subgrupo cultural atento a fenómenos de reprodução, que sobreviveu na periferia do sistema, e manifestou comportamentos de resistência face a estruturas de dominação.

O conflito resulta do choque de interesses, intenções, interpretações. Se para os funcionalistas o conflito é resultado do mau funcionamento do sistema social, para os marxistas ele “está no coração do processo social da sociedade capitalista”²²². Pode ainda ser considerado entre “as tensões no interior de um sistema social [e] as formas de concorrência e de independência”²²³. É factor prevalecte de inovação e mudança.

²²¹Heráclito de Éfeso/Séc. V.a.c.

²²²Touzard, H.(1977) La médiation et la résolution des conflits, Paris, P.U.F., pp.37-38

²²³Tourraime, A. cit. in Rosseau, P. (1990) Comprendre et gérer les conflits dans les entreprises et les organizations, Lyon, Chronique Sociale, p.28

No caso da Ponte, o conflito foi produtor e produto de diferenciação – de um lado, a informalidade; do outro, a tentativa de controlar e submeter a regras gerais e nunca contestadas por outras escolas. Manifestou-se através de visitas intimidatórias de enviados ministeriais. Entre David e Golias, o primeiro beneficiou mais que o segundo, mas é de crer que ambos tivessem aprendido algo...

Os interesses divergentes não se conciliaram. O poder totalitário não se impôs. A informalidade não conseguiu expressão de reconhecimento. Nem sequer um compromisso de meio termo foi obtido, apesar de que cada uma das partes haja tolerado um certo tipo de mútua benevolência não-explicita. Até `assinatura de um “contrato de autonomia, último capítulo da “capitulação” de um ministério face a escola que apenas poderá ser destruída a partir de dentro.

Os professores insistem na procura de significado para a acção, uma coerência que suporte o diluir de identidades nacionais ou globais e afirme identidades locais. Nesta busca de significado para a acção, o professor produz colectivamente formação, enquanto se «constrói ao sabor de uma sequência escalonada de momentos críticos»²²⁴. Verifica-se uma trajectória nítida de deslocamento do campo de preocupações docentes do pedagógico para questões ligadas à melhoria de estatuto de carreira. Os professores defrontam-se com referências sócio-institucionais diversas das que constituíram a base do seu universo de representações num ciclo histórico-institucional anterior.

O contraste entre a rápida transformação tecnológica e os poucos progressos nas relações interpessoais provocou, uma generalizada insegurança, uma profunda crise de valores, maior incerteza e grande ansiedade quanto ao futuro, o estímulo da competição desenfreada, uma procura de especializações em áreas do saber entendidas como áreas de poder.

No auge do conflito de valores e tradições, entre a alienação e as resistências assistimos ao despontar de novas realidades. A "aldeia global" não possui apenas componentes de natureza económica. Vive de um caldo sistémico que se designa por culturas. Nele se jogam, continuamente, experiências históricas e tradições. E é nas condições dele emergentes que diferentes valores dão diferentes formas a antigas instituições.

O espaço e tempo de formação são cada vez mais fluídos e imprevisíveis. As instituições sobrevivem numa visão de "curto prazo". Todos os problemas são encarados com precariedade. Este carácter efémero da intencionalidade institucional exige um elevado potencial de flexibilidade, face à especificidade de cada situação.

A modernidade confirmou-nos “uma ética individualista, uma macro-ética que nos impede de pedir ou sequer pensar responsabilidades por acontecimentos globais”²²⁵. A argumentação

²²⁴Dominicé, P.(1984) La Biographie éducative, Éducation Permanente, 72-73, p. 75-86

²²⁵Santos, B.(1988) O social e o político na transição pós-moderna, Comunicação e Linguagem, 6/7, p.35

relativista, segundo a qual toda a racionalidade é totalizante, assume nítidos contornos nestes assomos de indiferença. Vivemos imersos em diferentes culturas, mas sujeitas a medidas políticas aplicadas sem diferenciação. As realidades nacionais são condicionadas por influências transnacionais, num projecto de modernidade ainda por cumprir.

*“Formar educadores é talvez torná-los aptos a assumir as suas incertezas”*²²⁶

Na formação, é indispensável uma tomada permanente de opções, na qual a experiência pessoal, a intuição e os valores desempenham importante papel. Na Ponte, a formação revelou-se como exploração do mundo e investimento na errância, como conquista activa do presente, como movimento existencial menos determinado pelo dever e pelo trabalho, mais pela prospecção que pela reprodução. Revelou-se como exercício de sensibilidade, de afectos, um domínio quase proscrito nas análises da psicologia, ou da sociologia e considerado como "variável parasita" nos estudos experimentalistas.

Participar no projecto da Ponte é um acto de vontade, que pressupõe assumir o compromisso consigo e com um grupo, que conduz a uma reflexão transformadora das práticas, num quadro mais vasto da reflexão sobre a profissão:

"Tenho livros já há bastante tempo a aguardar que sejam lidos, contudo a vida é complicada (filhos pequenos, trabalho doméstico, etc.) sem estar a querer desculpar-me pois sei que devia fazer um esforço para o fazer. Deito-me muitas vezes com uma grande sensação de frustração em relação aos filhos e em relação aos alunos (...) derrubo o muro que há em mim, busco na memória a minha infância, refaço percursos (..) estou observando o outro e queria ser capaz de ajudar os outros a realizarem-se como pessoas, ao mesmo tempo que eu me realizaria pessoalmente (...) quero dar, no que depender de mim, entregar-me, livremente, a esta complicada aventura, aceitar o compromisso (...) não é por acaso que a gente quer falar e não consegue dizer as coisas."

A democraticidade em democracia se aprende

Faz pouco sentido falar da democraticidade no funcionamento das escolas. Onde existe director, livro de ponto, necessidade de justificar faltas ao serviço, não existe autonomia e

²²⁶Ferry, G.(1970) La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod

responsabilidade. Uma organização que privilegia mecanismos de controlo e um poder vertical, esvazia o conceito de participação e de responsabilização dos professores. A democraticidade é, também, incompatível com o trabalho de legisladores, efectuado no desconhecimento da prática, ou por pessoas que dela recebem uma contribuição indirecta.

Nos primeiros tempos do projecto da Ponte, a formação teve, também, a função de democratizar – “o indivíduo singular sente-se valorizado, ao colaborar para um objectivo comum e o círculo oferece exercício democrático, estímulo para se agir na sociedade ou no local de trabalho”²²⁷: A democratização é aqui entendida como diversificação das práticas, ao nível do professor e do contexto institucional, uma diversificação facilitadora da participação na decisão e na acção. A democraticidade é condição de mudança.

Esta democraticidade pode ser ponderada a partir do modelo dicotómico “sociedade igualitária-sociedade hierárquica”²²⁸. Na sociedade igualitária, a dependência de cada membro não se altera com a alteração da composição do grupo social. Na hierárquica, cuja composição pode ser representada num *gráfico de árvore*, a hierarquia degressiva das situações sociais institui uma dependência tão significativa quanto mais próxima a posição do indivíduo estiver de *raiz*. A deserção de um elemento do conjunto produz um corte intransponível na comunicação para uma multiplicidade de outros elementos situados a jusante relativamente ao topo hierárquico.

Estes dois tipos não são os únicos possíveis, mas o que importa reter é que “todas as nossas utopias actuais têm por fim a sociedade igualitária e todas as nossas organizações técnicas estão baseadas na sociedade hierárquica (...) não existem no *estado puro*, mas não faltam organizações que se aproximem de qualquer destes modelos”²²⁹. Na Ponte, os efeitos de uma educação pessoal com raízes numa escola repressiva e autoritária entraram em conflito com práticas coerentes com vivências democráticas. No choque entre as pressões do compromisso e as intenções de democratização se elaboraram diferentes percursos formativos.

"Não me agrada expor resultados positivos ou negativos a quem me possa «julgar» sem antes ter sentido, como eu, as mesmas dúvidas, as mesmas dificuldades, os mesmos problemas (...) há uma descoberta em grupo, não nos limitamos a ouvir e a tentar compreender conceitos, fomos nós que descobrimos (...) eu sabia que não bastava preservar os saberes e tradições existentes, mas dava mais ênfase à instrução, dava primazia aos objectivos cognitivos, procurava transmitir valores e conhecimentos. Agora

²²⁷Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.21

²²⁸Friedman, Y. (1978) *Utopias Realizáveis*, Lisboa, Socicultur, pp.39-40

²²⁹Friedman, Y. (1978). *Utopias Realizáveis*. Lisboa: Socicultura, p.40

eu consigo reflectir a educação em termos mais abrangentes. Para além da aprendizagem de conhecimentos do domínio cognitivo, outras aprendizagens que não estas eu considero agora igualmente importantes: educar para a criatividade e livre iniciativa, contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade dos alunos, privilegiar a competição consigo próprio e a solidariedade com os outros, promover a auto-responsabilização, privilegiar relações de liberdade individual compatíveis com as liberdades colectivas, valorizar pensamentos divergente (...) a discussão colectiva, o esforço de cada um e o desejo real de se não cair em puras discussões teóricas, foram o meio e a confirmação de que muito iríamos construir."

Mas de onde parte a iniciativa da constituição de um círculo?

O conceito de iniciativa não é novo no campo da formação. Kaufman²³⁰ perspectiva os professores como indivíduos que não se quedam pela reacção a propostas de mudança, mas que, pelo contrário tomam a iniciativa da organização de mudanças. A capacidade de intervenção na organização de dispositivos de formação construi-se e desenvolve-se na prática. À menor intervenção corresponde um nível de responsabilização menor; a responsabilidade progride com a correspondente assunção da iniciativa e consolida-se na espiral de ganhos que dela resultam.

Se a formação é, essencialmente, auto-formação, a iniciativa pode partir do professor, de um grupo de professores, ou de uma escola. Terá de partir, efectivamente, destes. Seria inútil esperar criar nos indivíduos "uma necessidade permanente de aprender» se eles próprios «não estão inseridos num processo pessoal de desenvolvimento”²³¹. Quando o professor possui a percepção dos efeitos que a formação terá relativamente aos seus objectivos, quando está convicto das vantagens e consciente das desvantagens da iniciativa, decide.

Interrogue-se o momento, o destinatário e as finalidades da formação. Levante-se a questão de se dever propor formação aos professores, ou de dar resposta aos seus pedidos: iniciá-la a partir de quê? É este o ponto de partida que é preciso aprofundar.

De imediato, poder-se-ia acrescentar que os dois movimentos se completam. Isto é, nada obsta a que se proponha que a formação seja "resposta" a pedidos. Apenas um preceito deve ser considerado nesta tensão: aquele que estabelece que a formação de professores é um processo permanentemente inacabado. Por via deste reconhecimento, a iniciativa dos professores assume preponderância.

²³⁰Kaufman, R.(1972), Educational System Planning, Prentice - Hall

²³¹OCDE (1970) Oferta e procura de pessoal docente nos ensino primário e secundário, Lisboa, GEPAE, p. 104

No círculo são os professores que definem cooperativamente os objectivos, os recursos e o desenvolvimento da acção de formação. “A formação não é somente ocasional, aleatória, é procurada sistematicamente no sentido de uma transformação durável”²³². Os professores são construtivamente activos nos projectos de formação em que se envolvem.

O social é produto do impulso e do compromisso que é disponibilidade e não obrigatoriedade, que é liberdade na iniciativa e não o seu constrangimento. As orientações de nível central poderão servir de quadro de referência, mas não são as mais adaptados às aspirações locais. Fundam-se sobre indicadores macro-estruturais ineficazes no confronto com a idiossincrasia dos projectos de grupos e de indivíduos. Do nível central poder-se-á requerer que assegure as redes de comunicação e informação sem hierarquias e burocracias de novo tipo.

A “evolução da sociedade repousa sobre a impossibilidade de não poder aprender”²³³. Mas cada professor deve «tomar nas suas mãos os seus destinos intelectuais, morais e espirituais»²³⁴. Neste pressuposto, importa discernir das estruturas favoráveis e das desfavoráveis à sua efectivação, dado que, se a urgência da formação não suscita, inevitavelmente, a necessidade de formação. E importa que cada indivíduo e cada grupo detenha a oportunidade de realizar a sua própria mudança.

"Limitarmo-nos a ser militantes do ensino liderado por não se sabe quem? É urgente aprendermos a debater estas questões e procurar soluções, em lugar de esperarmos que resolvam por nós o que depois criticamos (...) o que fica, para além do trabalho, das experiências e angústias, é a amizade que se vive e se alimenta de mais trabalho, que nos ajuda e ensina a sermos livres"

A existência de um campo de acção comum confere ao professor capacidade para discernir da aprendizagem útil e dos limites da iniciativa que lhe é proporcionada. A iniciativa é indissociável da responsabilidade na mudança que se opera. A iniciativa é inconcebível em estruturas burocratizadas e hierarquizadas, nas quais os actores apenas processam escolhas entre aquilo que já está previamente verificado e catalogado.

O ponto de partida da formação é o interesse, ou as preocupações dos indivíduos. Pressupõe uma relação crítica e selectiva com as fontes e os recursos de formação. Quão longe está esta

²³²Goyette, B. et al (1987) Recherche-action, ses fonctions, ses fondament et son instrumentation, Québec, P.U.F., p.94. cit in Cortesão, L. (1991), op. cit., p.99

²³³Habermas, J. (1973) Problème de legitimation dans le postcapitalisme, Frankfurt, p.27

²³⁴Lengrand, P. (1975) L'homme du devenir, Paris, Ed. Entente, p.23

concepção de iniciativa na formação da prescrição que sobre os professores pendia desde 1936²³⁵. Quão distante está, de igual modo, da homogeneização tentada pelas agências de financiamento. Quão distantes do chegar para "fazer formação" e resignarmo-nos a tomar iniciativa perante a passividade, a apatia de um grupo de dez ou vinte professores à espera do que lhe for dado... seja o que for.

O conceito de iniciativa pode identificar-se com o de "implicação deliberada dos professores na mudança». Pode ser definida como a ocupação de espaços de autonomia no interior de uma instituição ou de uma sociedade, num projecto consciente, numa implicação de facto. Os professores não raramente intervêm na realidade, estão cativos dela, involuntariamente «metidos dentro» dela não havendo desocultação, nem distanciamento crítico que dêem acesso à «consciência da implicação»²³⁶. Os professores esperam que a resolução dos seus problemas "venha de cima"...

A "resistência à mudança" poderá ser reflexo de subjectividades decorrentes da não-participação dos professores. A insegurança engendra resistências, quando são postos em causa princípios e práticas de ensino. Acontece que, contrariando os desígnios ministeriais – e até mesmo com custos para a progressão na carreira – os professores se mantêm relutantes em modificar a sua conduta. Este efeito perverso das reformas verticais acompanha a convicção de que nos sistemas escolares está implícito que a escola tem poucos meios para iniciar, desenvolver, e ser lugar de formação.

Então, o que impeliu alguns professores da Ponte para uma outra formação? Provavelmente, o cansaço de sobreviver a décadas de adestramento, a indiferença perante os paraísos pedagógicos de filmes e livros, o não haver mais espaço na gaveta para o arquivo das soluções avulsas, que se revelavam inúteis no contexto do projecto que a Ponte pretendia desenvolver.

Um professor pode socializar-se num quotidiano de gestão participada dos processos de formação, do enfrentar e resolver problemas, de tomar decisões, ou, ao invés, de se privar de juízos críticos, ou de aceitar passivamente imposições. O primeiro tipo de socialização pressupõe um elevado grau de participação dos professores no processo de formação, que, sendo individual, é individual no colectivo. A organização escolar não se restringe à soma de práticas justapostas. A participação é participação com os outros. A interacção de cada membro com uma meta comum define o fenómeno da participação. Este termo "utiliza-se para definir as relações que se

²³⁵O Dec.-Lei nº 27084 estabelecia, em 1936, que os «professores têm por obrigação fazer o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar».

²³⁶Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthiers-Villars, p.76

estabelecem entre um membro do grupo e a meta comum (...) permite avaliar o grau de compromisso de um membro com a meta do grupo”²³⁷.

O que define o homem como ser interveniente e responsável age, dialecticamente, entre o homem e o meio, num jogo inter-relacional que define papeis e a estrutura da comunicação. É fundamental reconhecer que um processo de formação participativo e para a participação terá de ser assumido em situações de ensino e aprendizagem diversificadas (no lugar, no tempo, nas metodologias...) que impliquem agentes educativos locais, orientados para objectivos de um projecto que lhes é comum.

“A pedagogia variada supõe que, em cada momento da formação e da acção educativa, o professor seja encorajado a exercer a sua responsabilidade segundo uma variedade de formas”²³⁸. Se o professor sente como seu o processo de mudança, considerá-lo-á, responsabilidade profissional, o que favorece a convicção, o empenho e a procura de melhoria numa prática de escola participada. Poderá elevar-se o auto-conceito do professor e acontecer a aproximação entre o seu eu ideal e o eu real, aquilo que se pretende daquilo que se é.

“Procurámos reflectir sem pessoalizar e não fomos capazes de encontrar soluções (...) há um longo caminho a percorrer, mas estou certo que o trajecto que vou seguindo, é mesmo uma das vias dessa viagem. Não sei nada, mas vou descobrindo pouco a pouco, algo que, apesar de novo, já não me assusta, antes me anima continuamente (...) a oportunidade de expor ideias, sugerindo a reflexão conjunta das mesmas (...) cada um sente-se um agente mais activo.”

A todo o momento, o indivíduo está imerso em relação concreta com outros indivíduos ou grupos sociais. A qualidade desta relação depende do grau de poder que o mesmo pode exercer, do índice de participação que lhe é permitido. Num clima de plena participação das decisões, é facilitada a ruptura pressuposta em qualquer experiência. Sem uma intervenção activa e directa na decisão, será difícil suportar a prova de inadequação de práticas e representações.

Se as rupturas funcionam como uma necessidade interior de afirmação, precisam de legitimação num grupo que apoie uma descentração participada. O indivíduo que se questiona necessita da confirmação do outro para ser reconhecido e existir, mas sem que o outro o prive da possibilidade última de recusar a própria experiência. A participação é considerada «como essencial ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade, varia muito, no seu grau e natureza,

²³⁷ Saint-Arnaud, Y.(1981) Participacion y comunicacion de grupos, Madrid, Ed. Anaya, p. 89

²³⁸ Peretti, S.(1981) Du changement à l'inertie, Paris, Dunod, p. 229

de uma experiência para outra; mede-se, portanto, na atenção dada à liberdade e ao conteúdo das escolhas»²³⁹.

O grau de participação constitui um indicador da qualidade da formação, na medida em que a interacção negocial com o outro pressupõe reconhecê-lo e fazê-lo reconhecer-se. Fortalece “a autoconfiança dos participantes, a crença nas suas próprias capacidade e no valor das suas próprias experiências e opiniões”²⁴⁰. A perda da participação e do sentido comunitário é alienante, pois o professor deixa-se subjugar por espaços aleatória e extremamente demarcados. A recuperação do “espaço participado passa pelo despertar dos focos comunitários, utilizando-os, de tal modo que a pessoa neles inserida se sinta transformada, mas agente de transformação também”²⁴¹. A participação dota o círculo de um sentido interior colectivo segundo o qual toda a intervenção pessoal é intervenção do grupo e qualquer liderança é sempre múltipla.

Releva daqui aquilo que pode significar a auto-realização do professor no plano do contexto social onde exerce a profissão e a formação, enquanto que o isolamento conduz à acumulação de problemas não superados. O “sentir-se aceite pelos colegas [permite] a partilha dos seus problemas, para que eles não se acumulem, exprimindo as suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos”²⁴².

A participação obsta a que os indivíduos passem por mudanças significativas e que, em contrapartida, a instituição quase não mude. “Os que imaginam o grupo (...) como um fenómeno temporário, que apenas afecta algumas pessoas, será melhor reconsiderarem. No futuro perturbado que está à nossa frente, o movimento da experiência intensiva de grupo está ligado a problemas profundos e significativos que têm a ver com (...) mudanças que acontecem nas pessoas, nas instituições”²⁴³.

Nas escolas, os professores juntam-se durante algumas horas, com raros momentos de trabalho colaborativo e as decisões são, quase sempre unipessoais – a participação nas decisões colectivas não existe por não existir um verdadeiro colectivo. A referência da Ponte pode ajudar a encontrar alternativas aos paradoxos existentes, por possuir um potencial transformador, que não deve ser menosprezado.

²³⁹Shwartz, B.(1988), Education Permanente et formation des adultes, Education Permanente nº 92, p. 18

²⁴⁰Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op. cit., p.21

²⁴¹Ferra, A.(1992) Pedagogia Centrada na Pessoa, Lisboa, Planeta Editora, pp.25-26

²⁴²Vork, J.(1983) Problems of beginning teacher, European Journal of Teacher Education, 6, 2, p.147

²⁴³Rogers, C.(1986) Grupos de Encontro, Lisboa, Moraes Ed., p.176

Potencial e limites da formação em círculo

O círculo considera o indivíduo na sua totalidade, com o seu potencial de conhecimento e experiências, a sua história, personalidade, compromissos. Acolhe e articula dimensões complementares em projectos de resposta colectiva, que fazem apelo à rendibilização de recursos locais, e contempla tanto o indivíduo quanto o grupo social de pertença. Mas nunca será demasiado alertar para o risco de deturpação do círculo. Uma das defesas contra a descaracterização gradual desta modalidade de formação será a compreensão da necessidade de articular contributos exteriores aos círculos com o trabalho de apropriação de saberes que é sua característica. Os círculos que se fecham fomentam elites e são em tudo idênticos aos dispositivos que presumem contestar.

É preciso, prudentemente, detectar dificuldades pessoais e interpessoais da sua afirmação, bloqueamentos mais ou menos evidentes, providenciar a plenitude possível da formação individual em colectivos. A perenidade dos círculos e a sua capacidade de operar mudanças sociais depende “do seu poder (...), do facto de serem realistas as suas metas, de se assegurarem os recursos e da estruturação de esforços para reduzir as fronteiras sem provocar repressão”²⁴⁴, embora dependa também do grau de tolerância da sociedade envolvente.

Toda e qualquer actividade pedagógica deve ser precedida e acompanhada por uma reflexão sobre a pessoa humana, por uma análise das condições concretas do seu existir, e esta condição deve estar presente quando se avalia o mérito e os riscos de qualquer empreendimento humano. «Tanto o conteúdo dos estudos como as formas e os métodos utilizados têm influência sobre quais os aspectos humanos que se desenvolvem, quais as potencialidades humanas que se aproveitam. É com base nessas valores que avaliamos o modo de trabalhar do círculo de estudo»²⁴⁵. Se erros persistem é porque o trabalho de um autor é, exactamente, o de fazer erros úteis.

Um dos limites do círculo é o da extensão funcional do grupo, isto é, o limiar quantitativo que ainda permita viabilizar acordos. Somente no grupo restrito a persuasão que gera consensos, ainda que precários, é possível.

Algumas das características básicas do círculo de estudos poderiam ser enunciadas na proximidade com a teorização da mudança de tipo II proposta em Palo Alto²⁴⁶. Os professores buscam um significado para a acção, partem do que já sabem, é privilegiado o nível da relação, processa-se a troca de experiências, a centração é na aprendizagem, o professor é tido como

²⁴⁴Paulston, R.(1980) Education as Anti-struture, p. 64, cit. in Cortesão, L.(1988), op. cit., p.79

²⁴⁵Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op. cit., p.19

²⁴⁶cf.Marc, E. & Picard, D.(1984) L'Ecole de Palo Alto, Paris, Ed. Retz.

prático-reflexivo-investigador, visa-se o desenvolvimento pessoal, ao saber-ser em grupo e repensa-se a organização escola, nas duras condições do exercício da profissão. Questiona-se a inevitabilidade do individualismo na formação, mas procura-se compreender também, o que leva os professores a organizarem-se numa equipa pedagógica e a mantê-la.

A *causalidade circular*, complexidade de interacções onde cada elemento pode ser, simultaneamente, causa, efeito, estímulo, resposta e esforço, contribui sobremaneira para a coesão do círculo. Mas outros importantes factores nele actuam. No círculo, verifica-se que toda a inovação é em si-mesma conflitual. Os obstáculos são encarados como dificuldades, não como impedimento de mudança.

Os professores buscam as regras para mudar as regras. E os produtos do acto formador são captados e testados no quotidiano da escola. Por isso, quando se pergunta “em que espaços (e sob que modalidades) se poderá desenvolver uma formação inicial e contínua de professores que facilite a apropriação dos processos de inovação e que valorize as iniciativas ao móvel local”²⁴⁷, poder-se-á alvitrar: por que não em círculo? Nele se suavizam as tendências da recusa da relação pela ideologia individualista com a recusa do sujeito, numa conciliação original. Esses pólos são integrados: é reabilitado o sujeito sem que se perca a dimensão relacional. “Não se pode encarar mais o conhecimento científico como o produto da descoberta de sujeitos individuais, como não se pode olhar também o mundo contemporâneo como um agregado de sujeitos isolados”²⁴⁸.

O círculo não resolve as contradições que atravessam o campo da formação. Não se substitui, antes incorpora a reflexão alargada de nível meso e macro que, de algum modo, condicionam desenvolvimentos locais. O círculo deverá estar atento às contradições internas. Apresenta-se como indeclinável que, a par de novas práticas surja nova teoria. De uma teoria que suceda ao deslumbramento do surpreendentemente novo e que escarpelize o círculo nos riscos de descaracterização, nos erros e nos vícios.

A formação entre pares, ainda que organizada e sistematizada, tem os seus limites. E é delicada a questão de se saber qual o grau óptimo de determinação interna, ou externa. Os professores em círculo não podem prescindir do recurso teórico que «assegure a coerência necessária à evolução de uma inovação pedagógica»²⁴⁹. O perfil e o papel do formador externo assumem-se aqui como pólos indispensáveis de reflexão sobre os riscos de ensimesmamento do círculo.

²⁴⁷Benavente, A., A Reforma Educativa e a Formação de Professores, in Nóvoa, A. & Popkewitz, T.(1992), Reformas Educativas e Formação de Professores, Lisboa, Educa, p.53

²⁴⁸Carvalho, A.(1992) A Educação como Projecto Antropológico, Porto, Afrontamento, p. 40

²⁴⁹Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990) Dix conditions pour faciliter les inovations, Cahiers Pédagogiques, 288, P. 27

Os limites de uma formação continuada que passa pela formação inicial

*“A formação de professores é demasiado teórica e com pouca ligação às escolas”*²⁵⁰

Inquiridos sobre o que pensam da formação, a maioria dos professores referem-na depreciativamente, com insatisfação, dizendo-a “desajustada da realidade”²⁵¹. Nas Escolas do Magistério, antes de 1974, a formação era dominada pelas correntes mais tradicionais, a História da Educação parava no século XIX e os contributos da Escola Nova, ou da Psicologia Genética eram totalmente alienadas. Nas actuais Escolas Superiores de Educação, a actualização dos currículos processou-se, mas a formação continua sendo feita por docentes que, na sua maioria, possuem um conhecimento precário da realidade das salas de aula e que praticam um ensino que contradiz os pressupostos de actividade e diversificação que os currículos prescrevem. A formação “tal como a conhecemos em muitos países, desenvolve impossibilidades, cria dependências e bloqueios de várias ordens. Mais importante que os conteúdos da formação são os modos, os modelos, as relações sociais, culturais e pessoais que esses modelos veiculam e concretizam (...) Poder-se-á aprender a praticar a pedagogia activa ouvindo aulas expositivas?”²⁵²

Na formação inicial, como na não-inicial, é imposta “uma formação didáctica e pedagógica mais ou menos académica, semelhante a todas as formações inspiradas por uma concepção escolar e técnico-profissional: ensina-se-lhes técnicas e métodos, transmite-se-lhes conteúdos, faz-se uma sensibilização a certas atitudes consideradas adequadas à função”²⁵³. Não é abordado o domínio cultural, social e institucional.

Os investigadores de Palo Alto alertam-nos para o facto. A formação inicial, ou não-inicial, alheia-se²⁵⁴ das questões fundamentais que se colocam ao professor e ao colectivo de professores no âmbito da sala-de-aula e da instituição. Revela-se ser inviável a pretensão de mudança das práticas escolares se não se trabalhar sobre as práticas sociais. Esta mudança não se processa se se concentrar no débito de mais didáctica e mais métodos, do “mais da mesma coisa”, que ancora os professores em instituições que se limitam a reproduzir projectos alheios e, em última instância, os desígnios do poder. A formação foi modernizada e actualizada, mas a sua concepção não foi radicalmente reformulada. Mudaram os conteúdos teóricos, mas perguntámo-nos se há uma nova articulação entre os componentes teóricos, metodológicos e práticos da formação.

²⁵⁰Naysmith, J.(1995) Reflexões sobre o Ensino Superior em dois lugares diferentes, Rumos nº 3, p. 11

²⁵¹Gonçalves, J. in Nóvoa, A. (1992) Vidas de Professores, Porto, Porto Editora, p. 161

²⁵²Benavente, A.(1990), op.cit., pp.107-108

²⁵³Benavente, A.(1990), op.cit., p.105

²⁵⁴Watzlawick, P. et al (1975) Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil

O trabalho rigoroso de avaliação da formação de professores continua por concretizar. Correr-se-á o risco de ajuizar em causa própria, pois os avaliadores são, por regra, professores das instituições de formação inicial, mas dever-se-á correr esse risco. Ainda que as premissas estejam, à partida viciadas e a visibilidade da prática social dos pesquisadores seja diminuta, só com dados se poderá partir para uma análise participada que permita esbater a falta de diálogo entre os teóricos-formadores e os práticos radicalmente isolados nas suas "certezas".

“Depois de várias experiências de insucesso pessoal, ainda que não assumido, o professor chega à escola urbana ou semi-urbana, prematuramente envelhecido no espírito, na formação, sem grandes expectativas, nem capacidades de mudança”.²⁵⁵ Se esta afirmação se apresenta credível, será necessário que nos interroguemos, não apenas sobre as condições do exercício da formação e da formação contínua, mas também sobre a formação inicial dos professores.

São os próprios docentes das instituições de formação inicial que reconhecem existir “uma lacuna gravosa na formação de professores ministrada pelas instâncias instituídas, que se torna urgente colmatar”²⁵⁶. Os autores acrescentam que as escolas de formação inicial transmitem aos alunos modelos alternativos de pedagogia, descrevem correntes e escolas, mas não colocam os futuros professores na presença de “práticas profissionais assumidamente integradas em pedagogias alternativas”²⁵⁷, o que a meu ver, englobará quer a componente da prática pedagógica do curso, quer as próprias aulas a que é suposto assistirem dentro do estabelecimento de ensino superior. Apesar de constituir uma contradição digna de apreço, a afirmação é grave pelo que permite subentender: a incoerência entre o conteúdo do discurso de transmissão e a prática que o contextualiza. Conclui-se, a atestar a presumível referência à instituição formadora, que, também no âmbito da prática pedagógica ou estágios, não é facultada aos futuros professores a experimentação de práticas profissionais coerentes com as propostas educativas.

É indispensável a participação das instituições de Ensino Superior em qualquer iniciativa de formação. Mas não é possível, no actual estágio das Ciências da Educação, formular qualquer proposta de formação "colaborativa" assente em referentes científicos firmes. Neste reconhecimento, importará num primeiro momento, realizar estudos exploratórios que viabilizem a não-separação entre formação e uma pesquisa que a fundamente. No quadro de uma participação colaborativa do Ensino Superior, aconselhar-se-ia uma posição mais pautada pela escuta do que pela aplicação de instrumentos de análise antecipadamente concebidos.

²⁵⁵GEP (1988), texto policopiado, p. 39

²⁵⁶Ribeiro, J. et al (1990) A influência da colegialidade no profissionalismo, in *Inovação*, vol. 3, nº1-2, p.121

²⁵⁷Ribeiro, J. et al (1990), op. cit., p.121

Persiste a influência de um modelo tradicional de formação, segundo o qual, “a universidade proporciona as teorias, métodos e habilidades (...) e o professor proporciona o espaço individual”²⁵⁸. A emanção do saber a partir do mundo académico coloca-a ao abrigo da depreciação. As propriedades científicas que lhe são tacitamente reconhecidas dotam-no de uma validade universal que não pode ser objecto de contestação. Porém, se a Universidade quiser cumprir a sua "vocação" para a formação, deverá contribuir para a “criação de uma comunidade justa, com formandos e formadores a participar na gestão do plano de formação». Terá de questionar a infalibilidade das suas propostas e «evitar o modelo das lições e colóquios avulsos e integrar, ao invés, dispositivos de formação entre as escolas e as instituições de ensino superior”²⁵⁹.

A divisão tradicional entre os que na Universidade decidem e os práticos que no terreno da formação concretizam as decisões, pode ser atenuada. Da Universidade não se reclama mais a concepção, mas a colaboração. Numa perspectiva de participação indirecta das instituições de formação inicial na formação de professores, poderão ser contempladas: estudos da avaliação, a ajuda à concepção de programas e dispositivos de formação, a investigação-acção de modos de aprendizagem dos adultos, a publicação de experiências.

As instituições de formação inicial são o lugar por excelência da racionalização de saberes sobre os quais a profissão de professor assenta a competência, a autonomia e o seu estatuto social. Mas torna-se imperioso não exorbitar os pergaminhos, sob o risco de os saberes que guardam se tornarem tão inacessíveis aos práticos, quanto inúteis.

A Universidade poderá desempenhar um papel de legitimação de saberes práticos, racionalizando-os, numa atitude de solidariedade de resposta. Parafraseando G. Pineau²⁶⁰, diria que “para reconhecer novas práticas, é preciso construir novas teorias”, porque a sentença se aplica perfeitamente às práticas de formação emergentes dos círculos. Não se pode dispensar o contributo da Universidade; será porém necessário moderar a sua intervenção.

O que se pede ao Ensino Superior é, sobretudo, que não insista na realização de acções isoladas, sem obediência a planos previamente negociados e amadurecidos com a participação efectiva dos professores a quem se destinem. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais. “As acções pontuais, centradas em conteúdos, construídas segundo lógicas de exterioridade relativamente aos públicos e aos contextos, exprimem

²⁵⁸ Britzman, D.(1986) Myths in the marking of teacher biography and social struture in Teacher Education, Harvard Educational of Review, 56 (4), p. 442

²⁵⁹ Tavares, J. et al (1991) Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas, Aveiro, Ed. U.A., p.86

²⁶⁰ Pineau, G. & Courtois, B.(1991) La formation expérientielle des adultes, Paris, La Documentation Française, p.29

uma visão utilitária e consumista da formação”²⁶¹. Será necessário inverter a lógica da oferta de formação, que predomina nas instituições de Ensino Superior.

A intervenção dessas instituições “tende a pautar-se em larga medida por critérios de defesa de interesses corporativos. Este pendor corporativo contribui para empobrecer, quer em termos estratégicos, quer metodológicos, o debate sobre a formação de professores”²⁶². O processo de formação de professores do ensino superior, entre o auto-didatismo e o improvisado, não propicia a integração no trabalho colectivo. Acresce que o pendor científico tem atirado para um segundo plano o pedagógico. Um conjunto de circunstâncias difícil de discernir tem conduzido ao ensimesmar dos universitários em fundamentalismos que arredam incertezas. Juiz em causa própria, o universo académico abre-se à novidade, mas resiste à prática coerente da inovação. Está para surgir o *Freinet universitário* que derrube estrados e solenidades vazias. “Permitamos que as críticas justas se manifestem no seio da Universidade”²⁶³.

Contributos para a definição do perfil de um formador no círculo

*“Neste plano, a experiência (...) é insubstituível. Quantas vezes não pensei nisto quando assistia, no anfiteatro de uma universidade, à “lição magistral” de um mandarim ultra-especializado que se refugiava no seu discurso! Como poderia este homem mudar e abrir-se se, de vez em quando, passasse um dia na escola pré-primária! Também é utópico, eu sei. Também sei que os “grandes professores”, como se diz, não necessitam disso”*²⁶⁴

*“Constatei que os melhores “formadores de formadores” como se diz hoje, são da categoria dos práticos, dos que mostram mais o que são que o que fazem e mais o que fazem que o que sabem”*²⁶⁵

O coordenador do projecto da Escola da Ponte age como formador do círculo. Dele se exige “propiciar ao professor e ao grupo o ser ele próprio, acompanhar o sujeito de formação nos seus processos de ruptura e de reestruturação”²⁶⁶. Se fosse possível elaborar um perfil de formador para o círculo, poder-se-ia identificar alguns requisitos essenciais: grande capital de experiência, rigorosa formação científica, dotado de profundos conhecimentos de pesquisa, socializado em projectos inovadores e capacitado para o trabalho com adultos.

²⁶¹Canário, R. (1993) Ensino Superior e Formação Contínua de Professores, ESE/Portalegre, texto policopiado, p.13

²⁶²Canário, R. (1991), op. cit., p.13

²⁶³Simão, V., cit. in Nunes, S. (1970) O problema político da Universidade, Lisboa, D. Quixote, p.136

²⁶⁴Jean, G.(1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.79

²⁶⁵Jean, G.(1990) op.cit., p.88

²⁶⁶Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, nº 74, p.8

Quando o formador adopta uma atitude autoritária condiciona significativamente a autonomia pessoal e intelectual do formando. Tanto se aplica à formação contínua de professores como ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de uma qualquer escola, pois não há duas pedagogias.

Uma das pedras de toque da mudança na formação é a passagem (raramente concretizada ainda que prodigamente anunciada) de uma atitude directiva para uma outra heurística e privilegiadora da individualização no grupo. Tratar-se-á, apesar do desgaste do discurso, de um duplo papel: de mediador e criador de estratégias de partilha.

"Não são «aulas», mas sim reuniões de trabalhos entre amigos (...) a competência científica e pedagógica, a postura simples, despretensiosa e compreensiva (...) não trouxe para a escola mais uns quantos textos de apoio para colocar na gaveta..."

A mediação consiste no estabelecimento de pontos de contacto entre a actividade construtiva do professor e os saberes culturalmente organizados. É sublinhado nesta mediação em círculo, quer o binómio formador-formando, quer o campo concreto da actividade quotidiana do indivíduo e do grupo²⁶⁷. A intervenção do professor em formação projecta-se num espaço mais alargado que o dessa intervenção no espaço e tempo de um encontro de formação. Num processo de apropriação, os professores diversificam a intervenção pela contextualização em projectos específicos.

Ao formador compete um exercício de escuta entre pares que sublima respostas técnicas a pedidos nem sempre específicos. A formatividade de uma acção de formação ultrapassa o trabalho do formador, assume significado na reciprocidade. «Quanto mais os membros adquirem uma consciência de grupo, mais se solidarizam e mais se dirigem ao conjunto do grupo que a indivíduos ou a quem preside a uma reunião»²⁶⁸. Mas o exercício desta consciência não é impedimento para a manifestação, ainda que transitória e decidida pelo grupo, de uma pessoa central – um líder eleito, ou o coordenador, no caso da Ponte. No círculo, também a paternidade, a questão do fundador não se coloca senão no âmbito da livre escolha no interior do grupo.

Possivelmente, será esta estratégia de preservação, de defesa contra as intromissões de elementos estranhos que, por serem estranhos à cultura do grupo, o põem em causa, ou modificam os seus laços sociais no sentido da desagregação. Um formador distante, despoleta uma relação dual, despótica e hipnótica, que por ser relação de dependência de um objecto distante é desegradora.

²⁶⁷Pain, A. (1990), Education Informelle, Paris, Ed. Harmattan, pp.132

²⁶⁸Saint-Arnaud, Y.(1981) Participacion y comunicacion de grupos, Madrid, Ed. Anaya, p. 114

"A sua actuação caracterizou-se por uma conduta de cooperação e valorização das diferenças (...) atento às necessidades e /experiências dos participantes (...) se trabalhamos em grupo, somos todos formadores, mas há momentos em que todos temos a mesma dúvida e há necessidade de alguém... "

O formador em círculo é formador numa rede relacional afectiva na qual acompanha tomadas de conhecimento e mudanças decididas pelo indivíduo e colectivo da formação. Uma atitude de não-directividade pode levar em conta a diferenciação entre formador e formando, o preservar as identidades, o não manipular. O formador, sempre transitório, pode gerar uma tensão produtiva entre o potencial de experiências dos pares e uma reflexão globalizante e distanciada. Se quisermos tomar em consideração todas as consequências desta não-directividade, chegaremos à desapareição do formador enquanto investido de uma actividade autónoma. Não se recusa ao formador uma especificidade, uma técnica, uma qualificação. Atribui-se-lhe o estatuto de agente de desenvolvimento que gere processos mais complexos que os habitualmente percorridos em formação – pelo que exigem de aprofundamento na compreensão dos motivos da acção; pela exigência de respostas pertinentes e mutuamente construídas; pelo testemunho que o formador emergente do círculo é forçado a dar do seu saber e saber-fazer e que se reflecte na qualidade da escrita e do nível da compreensão dos problemas e questionamentos; pela co-responsabilização nas análises e propostas, na orientação do projecto de formação em círculo.

“A posição tradicional do formador (...) é a de mediador entre os sabres e os receptores de conhecimentos, que sejam autores dos pedidos de formação, ou não (...) A emergência de uma nova prática formativa supõe uma inversão e uma mudança desta posição”²⁶⁹. O formador transitório do círculo surge como catalizador da expressão de saberes informais formalizados num projecto.

O conjunto de tarefas que lhe ficam cometidas implica para o formador “um grande conhecimento do meio de proveniência do público, da sua cultura e redes”²⁷⁰. Esta necessidade de conhecimento das redes locais e o situar-se do formador no espaço específico onde decorre a formação não são questões de importância menor. “O problema não existe isolado. O contexto singular onde ele se insere dá-lhe a forma e o seu peso específicos (...) Nenhuma comunidade é uma ilha. Os problemas que aí se colocam estão dependentes de aspectos locais, de problemas

²⁶⁹ Jobert, G.(1987) Una nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes, Éducation Permanente, 87, p. 32

²⁷⁰ Stroumza, J.(1991) Quels formateurs pour les adultes faiblement qualifiés? Panorama, 14, policopiado, p.2

regionais e nacionais. As suas origens ou as suas soluções encontram-se também numa outra escala”²⁷¹.

O círculo não é um fenómeno espontâneo. Resulta de uma actividade controlada e requer representatividade exterior. A figura de tutor entendido como “conselheiro cuja formação consiste em identificar os problemas, (percebido como) um líder no sentido da dinâmica de grupo”²⁷² não existe no círculo. O formador não é o animador, é todo o grupo. Os formadores apercebem-se de que não se dirigem exclusivamente ao indivíduo, mas a um grupo, cujos elementos constituintes se encontram envolvidos numa constante intervenção no seu meio social. Se o formador se apercebe desta dinâmica e a respeita, procederá a uma revisão do papel tradicional de um formador. Se o não entende, verá serem subvertidas as formas de poder social que pretenda utilizar, ou impor...

Verifiquei, em outras escolas, algumas situações de conflitualidade latente, ou manifesta entre o círculo e um formador. Este procurava pôr em acto um saber assente numa racionalidade técnica que, presumivelmente, conduziria o grupo a soluções sólidas e estáveis. O grupo reagia, frequentemente, com um desdém que o formador interpretava como ignorância. Servi, muitas vezes, como intermediário na clarificação dessas situações. Mesmo assim, se o formador insistia em não reconhecer o círculo como grupo com características diferentes de outros grupos, o desfecho era inevitável: o formador inventava uma qualquer desculpa e, tão discretamente quanto lhe era possível, afastava-se.

Num caso particular, a colaboração durou apenas um encontro. O formador entrou na sala e imprimiu a sequência que, provavelmente, havia utilizado com êxito com outros grupos: estabeleceu as sequências, a ordem, o ritmo, a apresentação dos acetatos... No final à linguagem esotérica e eficaz em termos de imagem social e de poder, responderam-lhe com um silêncio de desafio. E por aí se quedou a colaboração entre o círculo e o formador. No entanto, o formador poderia, apenas com recurso ao bom-senso, constituir-se em mediador entre o saber constituído e o domínio das preocupações do círculo. A sua formação sempre fez a apologia dessa mediação. O que impediu que a concretizasse?

Imbuídos de uma já longa socialização em círculo, os professores reagiram como actores-autores sociais, que não se comportam como meros objectos de formação. Vaalgarda e Norbeck resumem em duas sentenças o fundamental: “O monitor (formador) do círculo (...) não pode agir nunca como professor omnisciente tradicional (...) O grupo nunca fala para o monitor, o grupo conversa entre si”²⁷³. Esses autores acrescentam que a participação de «especialistas tem de ser

²⁷¹Le Boterf, G. (1986), *L'ingénierie des projets de développement*, Montréal, Agence d'Arc, p. 30

²⁷²Bogard, G. (1991) *Pour une éducation socialisatrice des adultes*, Strasbourg, Conselho da Europa, p.51

²⁷³Vaalgarda, M. & Norbeck, J. (1986), *op.cit.*, p.22

sempre previamente preparada no grupo». Referem que “se alguma vez um professor com formação pedagógica e habituado a ensinar se encarregava de ser monitor dum círculo, este acabava geralmente por ser talvez um círculo menos feliz, uma classe escolar com professor e alunos em vez de um grupo de colegas. A pedagogia e a metodologia da escola nunca se ajustaram ao círculo de estudos”²⁷⁴.

A formação é uma intervenção junto e com quem “dispõe já de representações, conhecimentos, saberes-fazer e, (...) por consequência, para formar é necessário ter em conta estas aquisições anteriores”²⁷⁵. O nicho formador de cada círculo proporciona o assumir deste princípio e potencializa a autonomia do grupo em formação. O círculo poderá ser considerado como dispositivo de auto-gestão aberto. Não é apenas uma instância de mediação, mas de auto-mediação, de «mediação do sujeito em formação com o seu mundo subjectivo, mediação de um grupo de formação com as suas subjectividades, mediação do grupo com um projecto de acção, através do qual ele se exterioriza»²⁷⁶.

A tarefa do formador não consistirá na “formulação de respostas tecnicamente eficazes aos pedidos explicitados, mas num trabalho sobre os pedidos em-si-mesmos e sobre o trabalho de formulação de respostas”²⁷⁷. A autonomia do círculo afirma-se na proporcionalidade inversa ao protagonismo do formador. Recorre a este como recorre a um centro de recursos. Os projectos têm origem interna e consubstanciam-se num propósito e compromisso (passe o pleonismo) comum.

Pelo que me foi dado ver (e viver) em círculos de estudo, o perfil possível de um formador poderia ser esboçado em algumas atitudes encontradas como favoráveis à evolução do trabalho em círculos: um evidenciado auto-conhecimento; equilíbrio entre o acatar da responsabilidade de formador e as decisões dos pares; forte capacidade crítica; capacidade de gerir conflitos, sem preocupação por consensos fáceis; capacidade de organização documental; consideração da precaridade da função.

Este perfil, somente esboçado, é em tudo a negação do formador que desapossa os professores dos seus saberes, lhes inculca sentimentos de incapacidade de acesso à verbe e à sapiência e os impede de reflexão sobre as suas práticas. Também neste capítulo, o círculo pode actuar como instrumento de denúncia das práticas de alguns formadores de formadores. Só o trabalho de escuta pode ser facilitador de mudança. O contrário apenas confirma, ao nível da micro-relação o que é sabido a um nível mais geral da política educativa: que os desajustamentos acabam

²⁷⁴Vaalgarda, M. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.33

²⁷⁵Berger, G. (1991) Novos recursos para o ensino tecnológico e profissional, Porto, GETAP, p.235

²⁷⁶Correia, J. (1993) Formatividade e Profissionalidade Docentes, texto policopiado, p.10

²⁷⁷Correia, J. (1993) Dispositifs e Dispositons dans la Formation d'Adultes, texto policopiado, p.11

por funcionar como um generalizado processo de desculpabilização do empenhamento profissional de muitos professores²⁷⁸.

Esta escuta, para além do seu significado metodológico, terá de ser humanamente significativa, de assentar numa *deontologia de troca*²⁷⁹. Já se assiste a uma inflexão ainda que mínima, de formação magistral para posições de escuta e já alguns pesquisadores concluem que “todos os estudos sobre o que e como aprendem os professores demonstram que estes, na sua maioria, prestam maior atenção ao que diz um colega (independentemente de que o que lhes diga seja ou não correcto), que ao que lhes diz alguém que venha da investigação educativa”²⁸⁰. E o professor, no círculo, escuta-se escutando o outro.

No círculo, o poder do formador não se desvanece. Mas é moderado pelas estratégias dos outros professores – elemento regulador. No círculo esta moderação face à tendência do formador para a prática transmissiva, permite que se privilegie uma finalização mais forte das formações relativamente ao seu contexto. A prática da formação centra-se na inserção social, na iniciativa e no interesse dos professores. O formador externo terá de levar em consideração o carácter supletivo da sua intervenção. Antes de mais, a formação centra-se no grupo, agindo nas escolas, no envolvimento da pessoa que determina conteúdos e estratégias de formação, passa pela participação activa do formando no seu processo formativo.

O saber pedagógico tende a dissociar-se em três dimensões: o teórico, o tecnológico e o prático. Esta "taylorização" é contraditória com o actual contexto social e com o estatuto epistemológico da pós-modernidade. Paralelamente com a "taylorização" pedagógica, o Estado tende a dissociar também o prático do perito e este do militante. Na formação, o conhecimento de práticas inovadoras é escasso, estamos no ponto de partida, quase nada sabemos. Por isso, se pretendermos traçar um simples esboço do formador de círculo, poderemos fazê-lo, mas sem presunção de certeza. Ao formador pede-se que esteja atento às tentações de controlo. Tradicionalmente, é ao formador que compete determinar a natureza dos objectivos, ou estabelecer a metodologia. Age tradicionalmente, como se fosse possível prever a multiplicidade e a variedade de situações com que irá deparar. Traduz uma organização vertical quase sempre submetida a regras definidas por uma qualquer entidade promotora da formação. No círculo, o formador é convidado, tal como se convida um livro... A formação acontece com ou sem um presumível formador.

²⁷⁸Stoer, S: (1986) Educação e Mudança Social em Portugal, Porto, Afrontamento

²⁷⁹Morin, E.(1985) Sociologia, Lisboa, Europa-América, p.136

²⁸⁰Alonso, F.(1993) Desenvolvimento curricular nos centros escolares, texto policopiado, p. 12

Condições do exercício da profissão

Será possível fazer formação, se forem ignoradas as condições do exercício da profissão? Um dos limites identificados no funcionamento dos círculos de estudo foi o conjunto de condições do exercício da profissão em que eles emergiram.

A formação de professores encontra-se intimamente ligada às condições do exercício da profissão e com elas pode interagir como factor de mudança. Porém, a realidade e a complexidade da escola são mal conhecidas, uma espécie de “caixa negra”. Da realidade da escola, ou das realidades que ela encerra, somente conhecemos números. São números que explicam, mas que não apontam perspectivas de intervenção. Sabemos pouco sobre os processos que ocorrem na escola e sobre as práticas dos seus actores. As análises são de nível macrosocial.

Os estudos disponíveis concluíram, por exemplo, que aos professores não é reconhecida a posse de um saber e de uma prática específica? Relegados para os níveis inferiores de reconhecimento de estatuto social, são submetidos a uma administração que os desapossa dos instrumentos de reelaboração da cultura pessoal e profissional. Se não são desvendados esses processos, como se chegará à compreensão de fenómenos complexos, que anulam o investimento em formação, no hiato entre o curso e a sala de aula? Convicto das limitações, face à vastidão de rumos que o assunto sugere, sumariamente, exponho exemplos da realidade portuguesa, que não andarão muito distantes das realidades que condenam outros programas de formação ao insucesso, por desconhecimento das condições do exercício da profissão.

O Ensino Primário²⁸¹ foi o sector sujeito à maior degradação, de forma assumida e sistemática, pelo Estado Novo de Salazar. O processo de democratização promoveu alterações significativas no estatuto social dos professores, mas relativamente aos professores primários as excepções pecaram por defeito. Os estigmas de desprestígio social e as múltiplas dependências não se apagaram com a mudança de regime. Às situações antigas não resolvidas juntaram-se exigências decorrentes de transformações sociais não resolvidas.

Em Portugal, a Primeira Conferência Nacional do Ensino Primário²⁸² realçou que “o sector administrativo submerge por completo o pedagógico” e que a hegemonia administrativa «mata toda a inovação tentada e vive da mediocridade». Acrescentou «ser urgente e prioritária e democratização da gestão a nível concelhio e distrital» que assegurasse «o primados dos objectivos pedagógicos e educativos na gestão democrática». Antecipando a Lei de Bases (1986) e o Estatuto

²⁸¹ Também conhecido como “1º Cíelo”, corresponde às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (no Brasil)

²⁸² Figueira da Foz, 21-22 de Novembro de 1985

da Carreira Docente (1990), a denúncia do intervencionismo administrativo – como factor de desarme cultural, técnico e ideológico – permanece, hoje, tão actual como há duas décadas.

Num encontro de formação realizado em Outubro de 1994, comentava-se o atraso na colocação de professores. Ainda não tinham chegado todos os professores às escolas, e escolas havia ainda sem qualquer professor. Alguém se lembrou de perguntar se havia sido feito algo concreto, para obstar à repetição deste problema no início de cada ano lectivo. Apenas uma escola havia protestado (a Escola da Ponte), por escrito, junto da Delegação Escolar, a qual, entretanto, fez chegar ao conhecimento do Director Escolar, que, por sua vez, a dirigiu para o Director-Regional de Educação, que, eventualmente a terá feito chegar aos organismos centrais do Ministério. Digo "eventualmente" porque não foi recebida qualquer resposta às questões colocadas no ofício.

"As pessoas são comodistas. Gostam de ser dirigidas. Nós fomos sempre tratados abaixo de cão. Não há um mínimo de união, nem de dignidade. Os professores primários acomodam-se na incomodidade. "

Na Conferência Nacional de 1985, denunciou-se a dependência do pedagógico face ao administrativo, que “corta toda a inovação tentada e vive da mediocridade e do estabelecimento de teias de favores e dependências», para se avançar um conjunto de propostas onde se releva «o desenvolvimento de uma gestão democrática” e a revisão dos «métodos de actuação dos serviços de Administração». Porém, os problemas da profissão e da formação, as dificuldades do trabalho quotidiano e das relações com o Ministério e a política educativa, mantiveram-se. O depoimento acima citado aproxima-se de outros que pude colher:

“Deveria haver mais união entre os professores, mais ligação, trocar ideias. Mas cada qual fecha-se na sua concha. Há pessoas que querem evoluir, mas a maneira como viveram para a profissão, no tempo do salazarismo, marcou-as muito ”²⁸³

A influência das várias décadas de Estado Novo não justifica, por si, a situação. À herança recebida junta-se idêntica atitude dos professores formados após 1974, mas socializados numa escola dependente e ensimesmada.

Nas décadas de 1970 e 1980, chegavam às escolas projectores de diapositivos e material sofisticado. Em meados da década de 1990, estes recursos estavam como novos. Melhor dizendo, estavam intactos, dentro das suas embalagens de origem, ainda por abrir. Nos anos 1990, o

²⁸³Benavente, A. (1990), p. 201

Ministério enviava "faxes" às escolas, que não tinham aparelho de fax para os receber. Enviava disquetes para trabalho informático, em computadores que as escolas não possuíam, pois nem sequer tinham verba para comprar giz.

Sem gestão participada, era também dispensado o projecto educativo (projecto político-pedagógico). Não sendo "obrigatório" o projecto, também não era obrigatório dotar a escola de um orçamento... A legislação que estabelecia obrigações das prefeituras perante as escolas também ficaram por cumprir – as despesas com o expediente, higiene, saúde e aquisição de materiais e equipamentos, foram sendo mitigados pela generosidade de terceiros.

Os Encontros Regionais e as Conferências Nacionais, que tiveram lugar na década de 1980, reclamaram uma gestão democrática que contemplasse o direito à plena e responsável participação dos professores nas decisões que afectassem a vida das suas escolas. Com bondade, o Despacho Normativo 185/92 estabeleceu que a dispensa de serviço docente para a participação em acções de formação seria “solicitada ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce funções”²⁸⁴ e que a dispensa seria autorizada pelo mesmo órgão de gestão. Sete meses decorridos sobre a publicação do Despacho, um ofício-circular da Delegação Escolar transcrevia um ofício da Direcção Escolar²⁸⁵ que, por sua vez, estabelecia que, “nos termos da alínea e) do artº 44º do Dec-Lei 249/92 (RJFCP), a competência para autorizar a dispensa de serviço docente é do Senhor Director Regional de Educação, pelo que os requerimentos lhe devem ser dirigidos”. Para que não reste qualquer dúvida da direcção e do trânsito dos requerimentos, o ofício determinava que a Delegação Escolar, ao enviar os requerimentos, deveria informar a Direcção Escolar “sobre a formação e sobre o professor”...

Em Portugal como no Brasil – onde ainda há escolas que funcionam em horário de três turnos – «a questão dos horários não nos parece menor na vida escolar pois a organização do tempo (e, neste caso, a sua concentração numa parte do dia) pesa no trabalho dos professores, nas condições de trabalho das crianças (...) e, finalmente, pesam no papel social e educativo da escola»²⁸⁶. Com "falta de tempo" não sobra o tempo para a participação activa dos alunos, que, na mesma linha de argumentação, "faz perder o pouco tempo" de que os professores dispõem. “Pensamos que este horário concentrado reforça a rigidez do modelo pedagógico dos professores e os seus comportamentos autocentrados; aliás, qualquer estatuto de experiência pedagógica oficial

²⁸⁴ Artigos 3 e 4 do Despcho 185/92

²⁸⁵ Ofício 5021-1º C, de 31.03.93

²⁸⁶ Benavente, A. (1990), p. 126

prevê o horário normal como condições de base para desenvolver novas práticas na escola primária”²⁸⁷.

Nos últimos anos – apesar do esforço autárquico de construção de novos edifícios escolares, ou da redução do número de alunos matriculados – o regime de horário normal, integral, continua a ser preterido ao menor pretexto. As estratégias são diversas, desde a viciação do número de alunos matriculados²⁸⁸, à escolarização de alunos rotulados de "deficientes" (ainda que o estigma não corresponda à realidade) de modo a limitar ao máximo admitido de vinte alunos por turma.

Os normativos²⁸⁹ avisam que a criação de novos lugares docentes se destina ao apoio a alunos portadores de deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem e "não com vista à formação de mais turmas", que inviabilizem o regime normal²⁹⁰. Realça-se, aliás, que o apoio não visa desintegrar os alunos das respectivas turmas. É persistente a recomendação de que deverá “proceder-se de forma a assegurar tanto quanto possível a manutenção do regime normal, que é obrigatório”²⁹¹ e que “deverá o Conselho Escolar tomar em consideração o prejuízo que advém para os alunos do funcionamento em regime duplo”²⁹². Aconselha-se a constituição de equipas de professores que possam trabalhar na mesma sala em co-responsabilização. Porém, o regime de turnos eterniza-se...

Um outro modo de assegurar o regime de turnos consiste em estruturar a progressão dos alunos em referência aos anos de escolaridade (séries). Esse sistema de "classes" separa os níveis de "aproveitamento" e inviabiliza a organização de grupos heterogéneos, reduzindo o número de alunos por turma e as possibilidades de trabalho em equipa de professores.

Persistem ainda outros fenómenos de involuntária ocultação de realidades que urge relevar, por mais absurdas ou chocantes que possam ser. Os estudos também podem pecar por omissões: nas realidades que não contemplam, nas perguntas que não levantam, nas indignidades que não denunciam... Um estudo que consultei (com olhos de olhar a realidade do Ensino Fundamental por dentro...) reflectia enviezamentos idênticos aos de outros estudos. Confundia, por exemplo intenções legislativas com a sua operacionalização. Referia «medidas concretas no sentido de democratização da escola» e apontava como mais significativas a introdução de novos programas, a estruturação das quatro classes em duas fases, a revisão da avaliação, as dotações de material escolar, a gestão democrática das escolas.

²⁸⁷Benavente, A. (1990), p. 126

²⁸⁸Um procedimento frequente consiste em manipular o sistema de transferência de alunos, de modo a conseguir o número de alunos suficiente para curso duplo.

²⁸⁹É exemplo concreto o n.º 8 do Art.º 4.º do Dec-Lei 35/88

²⁹⁰Numa escola da Maia, no ano lectivo de 1994/95 uma forma expedita de conseguir assegurar o regime de curso duplo foi a organização de uma turma de "deficientes" que ocupasse uma sala de aula. Não constituiu caso isolado...

²⁹¹N.º 22 do cap. V do Despacho n.º 25/SERE/SEAM/88.

²⁹²N.º 2 do Art.º 4.º de Dec-Lei n.º 35/88

Quem se quedasse por uma leitura menos avisada desse estudo poderia extrair ilações erradas. A autora recorre a expressões como: “a avaliação foi revista”, “tentou-se a avaliação contínua”, “foram reconhecidas as necessidades em material escolar”, “adoptou-se a gestão democrática das escolas”, “eleitos coordenadores pedagógicos”, “redefiniu-se o papel do inspector”. Porém, sem nada acrescentar de imediato que informasse e esclarecesse que, salvo raras e honrosas excepções: os programas jamais foram implementados, a avaliação permaneceu selectiva, as necessidades em material escolar continuaram por satisfazer, a gestão democrática não existia e que os inspectores (no Brasil, supervisores e superintendentes) continuaram tão prepotentes como antes de 1974.

Sem nada acrescentar, que mostrasse o desfasamento entre medidas legislativas e a sua concretização, o estudo escamoteava realidades. Referia «medidas de revalorização e de re-orientação do estatuto e do papel do professor» como “o desenvolvimento de Bibliotecas escolares em cada zona”. Mas essas “bibliotecas” nunca foram “medidas significativas da revalorização e re-orientação do estatuto e do papel do professor do ensino primário” – os livros dessas “bibliotecas” estão, desde há trinta anos, encerrados em armários...

As precárias condições do exercício da profissão agem “como factor de desencorajamento e de cansaço e são entendidas como sinal de um certo desprezo das autoridades oficiais pela escola primária”²⁹³. Nas entrelinhas dos normativos subsistem resquícios de senso comum legislativo, que tendem a considerar que o primário tem a gestão que “merece” e que impelem à interiorização de sentimentos de subalternidade.

"Os professores não exercem de uma forma feliz a sua função. Eu noto que as pessoas começam o ano cansadas. Dizem que não lhes apetece fazer nada. Há um desgaste imenso. Pode estar a faltar determinada formação. Quando se descobrir que há formas de vida melhor, talvez as coisas se resolvam. Há valores que falham nas pessoas e nos professores. Como professores nós falhamos em duplicado. Isso é terrível. Nós temos que mudar o nosso comportamento para sermos felizes. Eu não aguento mais isto. Estou saturada. Não tenho condições para ser o que quero ser na escola. Não estou doente, estou consciente. Desta forma não me interessa continuar a ser professora. Continuamos a ser controladas por papões. Em miúda eu não ia aos figos porque me diziam que havia um bicho...

²⁹³Benavente, A. (1990) Escola, Professores e Processos de Mudança, Lisboa, Livros Horizonte, p.125

"O meu marido não respeitava a minha profissão. Dizia que era insignificante. Ao fim de vinte e quatro anos de serviço e de vinte como casada, ele dá-me valor. Eu cresci perante o meu marido como pessoa, através da minha profissão. Para que o meu marido me considerasse (o trabalho dele é de fazedor de dinheiro e o meu é mal pago mas faz crescer outros) eu precisei de acreditar em mim em primeiro lugar. Ainda estou sempre a interrogar-me, mas sinto que tenho valor."

Procuro situar a “experiência” da Ponte no quadro de condições sociais em que emergem. Também neste caso, a intenção é a de escapar à lógica dos estudos que, ao estudarem a formação, frequentemente escamoteiam as condições em que ela decorre, a teia de fenómenos em que se insere e onde toma expressão. Não procuro a explicação do isolamento imposto, consentido e inferiorizado em décadas de discriminação. Procuro a denúncia da profunda humilhação sofrida por um ciclo de ensino que, paradoxalmente, foi, no século XX, o cadinho dos movimentos de inovação mais ousados e consequentes dos que Portugal conheceu.

Foi de humilhação que se falou, numa reunião de professores, quando uma pergunta despoletou acesa discussão: "Será que nós queremos mesmo uma gestão democrática?"

"Eu fui um dos professores que acreditou numa escola democrática e para todos. No ano transacto, acompanhei com amor a escola de dois meus ex-alunos. A Berta tinha um currículo próprio, pois ela era uma criança também muito própria, muito ela mesma. O Zé não tinha currículo próprio, tinha o mesmo programa dos outros, mas tinha uma vontade férrea para acompanhar os colegas, não se importava de suar...

No final do ano, ao avaliar estes alunos, tendo em conta os objectivos essenciais e sobretudo os critérios de avaliação, a resposta só podia ser a de transitar ao 5º ano. Processou-se toda a burocracia inerente às matrículas destes alunos e partimos para férias. Em Setembro chegou-me a notícia, através da Delegação Escolar, de que os processos de matrícula destes alunos estava na Delegação, pois não obtiveram vaga na escola do 2º Ciclo.

A partir desse momento só senti os espinhos que as rosas têm. Como poderia ser verdade que a Berta e o Zé não tivessem vaga na escola do 2º Ciclo, se eles estavam dentro da escolaridade obrigatória? Fui à Escola do 2º Ciclo saber o porquê (...)

A mãe do Zé estava nervosa, revoltada. Não viu o nome do Zé nas listas do 5º ano. Dirigiu-se a alguém dessa escola para saber o porquê da ausência do nome do seu filho. A resposta que lhe deram foi: "O seu filho não entrou nesta escola porque é deficiente."

As lágrimas bailavam nos olhos daquela mãe. Era a primeira vez que alguém lhe dizia que o Zé era deficiente. Ela mostrava o filho às professoras daquela escola e dizia: “Olhem bem para o meu menino! Ele não é deficiente, ele tem dificuldades, mas tem melhorado muito. O meu menino é perfeito!”

Não vou relatar o que se passou e os meandros que percorri para que os meus alunos tivessem o direito de frequentar o 5º ano, mas queria que os professores pensassem nisto: nove anos de escolaridade obrigatória para quem, para quando e como?”

A autonomia individual sempre comprometeu a possibilidade de uma "acção crítica colectiva" dos professores. Sempre se manifestaram sobre as normas e orientações superiores, mas não puderam deixar de as executar. Legitimaram, deste modo, um cada vez maior dirigismo centralizador e a burocratização crescente do pedagógico.

Encaremos a situação como resultante, mas também como um processo, em cujas dinâmicas é possível intervir. Registe-se, para ilustrar este ponto de partida, a opinião de António Nóvoa²⁹⁴. Este autor refere que o conjunto de interesses que se relacionam com o exercício de uma actividade institucionalizada, não é imutável, mas que se encontra em permanente transformação, acompanhando a evolução das mudanças de relação entre professores e grupos sociais. Acrescentaria que esta transformação se processa sobretudo quer nas redes de comunicação entre professores, quer entre professores e alunos.

Face ao quadro exposto das condições do exercício da profissão, as opções tomadas na Escola da Ponte não foram inócuas – não basta reflectir criticamente a prática; é necessário transformá-la. Os professores da Ponte geriram, em equipa de projecto, as contradições e humilhações expostas. Mas, contrariamente à maioria dos seus colegas, concretizaram um projecto, numa formação marginal à formação imposta (ou oferecida...). E, talvez como corolário da ousadia de "levarem a sério" as propostas inovadoras que o ministério lhes oferecia, envolveram-se em frequentes conflitos com as hierarquias...

Urge perguntar se a formação interpela as condições do exercício da profissão, reflectindo-a, indissociáveis que são das condições do exercício da formação. Por exemplo. poder-se-á falar de formação continuada em escolas onde os professores não se conhecem, onde voluntariamente se isolam nas suas salas (ou nos seus guetos disciplinares)? Poder-se-á falar de formação quando se insiste na divulgação do conhecimento como um fim-em-si, descurando a procura do conhecimento na acção e para a acção? Onde está a formação que opera a síntese da teoria com a prática?

²⁹⁴Nóvoa, A. (1987) *Le Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC

Concluindo...

“Eu não sei o que é que os outros pensarão lendo isto; mas acho que isto deve estar bem porque o penso sem esforço (...) porque o digo como as minhas palavras o dizem”
(Alberto Caeiro)

O que é possível concluir? Os perfis conclusivos de um estudo são a negação da complexa e imprevisível continuidade dos actos e movimentos sociais que pretendem enquadrar. Impõe-se o inconclusivo como única conclusão possível. O que se concluí é uma primeira reflexão, escrita em momentos de encontro. Não pretendo determinar, mas procurar. E, se agora registo essa reflexão, é porque o registo é, também, uma forma de encontro.

Qual a legitimidade das conclusões? São antes um punhado de "ideias feitas" e outras tantas pistas para relançamento de debate. Será falso qualquer juízo prospectivo e já quase tudo foi discutido e prescrito em formação. A única conclusão legítima decorre da máxima de Pascal que nos avisa que por detrás de cada verdade é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe.

São tão diversos os caminhos dos círculos que cada círculo é um caso e cada estudo que se faça tomará por conclusões aquelas que a visibilidade permite. São muitos os círculos que optam por uma coordenação centrada no formador; outros progridem deste estádio para níveis superiores de autonomia. O que há de comum a todos? Uma decisão de continuidade multiplicadora de projectos (esta é, efectivamente, uma conclusão).

Outras conclusões poderão ser equacionadas, mas com prudência: a formação em colectivo auto-organizado facilita a identificação de problemas e a produção de conhecimento e, quando “toma consciência de si mesma e das suas possibilidades específicas, pode tornar-se produtora de uma cultura nova, mais aberta, mais interrogativa, mais dialéctica que as culturas centrais auto-suficientes”²⁹⁵; a livre escolha de parceria parece indissociável da ideia de projectos de mudança nas escolas.

Até há bem pouco tempo, havia quem se referisse aos círculos como grupos caóticos sem qualquer conteúdo formativo, incapazes de se auto-avaliarem. Então, o ministério tentou normativizar o “caos”. Só não conseguiu submeter a utopia, uma utopia socialmente construída desde há mais de trinta anos e na qual: o encontro de formação relativiza o conceito de lição de curso e atesta o princípio que diz não ser possível ensinar um professor a ensinar; a produção de

²⁹⁵Pineau, G., in Furter, P., Les espaces de la formation, Lausanne, Presses Polytechniques Romandes, 1983:11

necessidades no decurso dos encontros banaliza a determinação exterior de objectivos e comprova a imprevisibilidade dos processos formativos; a praxeologia confere à experiência um estatuto de fonte de conhecimento e desequilibra a relação de poder entre formador e formando.

No círculo, a informalidade tem valor equivalente às situações formais. O tempo entre encontros é sempre de formação, não se separa o formal do informal, o trabalho do lazer, o prazer do dever. As reuniões de formação onde não há espaço para a emoção são monstruosidades. Os professores são profissionais, mas são também pessoas, convém não esquecer.

Os conteúdos de formação são seleccionados por apropriação crítica. Transformam a pessoa e a sua prática. São significativos e produzem novos significados. A formação em círculo obsta a generalizações avulsas e induz o grupo em processos singulares. Não se queda pela descrição empírica ou pela especulação teórica – busca a compreensão dos fenómenos educativos e constrói teoria.

Poder-se-á falar de um processo de emancipação lento e progressivo? O que se poderá afirmar é aquilo que uma formação oposta à socialização em círculo o confirma como cultura de crítica e resistência. Isto é, se a escola e os professores aceitam modelos de prática não democrática, aceitam a alienação em modelos correspondentes de formação. Nesta afirmação pela negação, fará sentido dizer que o professor das escolas é o mesmo professor da formação. Inquirir como se organizam os professores na formação implica perguntar como se organizam os professores nas suas escolas, ou como decorrem as aprendizagens dos alunos e quais os modelos que lhes dão forma. A mudança não poderá ser promovida “somente de fora, ao nível das super-estruturas e dos decretos institucionais se não o é, ao mesmo tempo, no interior, pelas vozes daqueles que a ela aspiram e que a vão, finalmente, exercer”²⁹⁶. A mudança não é um objectivo: é um estado. Possui componentes existenciais tão dinâmicos como imprevisíveis.

A sociedade entregue à auto-decomposição, a crises de aceleração da História, ou a um obstinado investimento em lutos de fim de século, já não possui um sentido único de mudança. E talvez seja no indivíduo integrado em colectivos auto-organizados que os processos de reelaboração da cultura pessoal e profissional possam ser apreendidos e compreendidos. Os professores que, num qualquer momento do seu percurso profissional, aderiram e participaram da prática de formação num grupo auto-organizado, evidenciam atitudes bem diversas dos que apenas conheceram práticas mais comuns no campo da formação de professores.

A problemática da formação em círculo continuará em aberto, à espera de novos contributos. Aos períodos de euforia sucedem-se os de desânimo. Ficam pelo caminho reflexões

²⁹⁶ Ardoino, J.(1971) *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 5ª Ed., p.317

sobre uma formação de outro tipo, “cujas respostas irão por vezes determinar que a formação se situe em quadro epistemológicos bem diversos. Formação em que momento? Para quem? Com que finalidade? Através de que estratégias? Que considerar nela prioritário? Propô-la aos professores, ou dar resposta aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?”²⁹⁷.

Não foi meu propósito efectuar uma projecção sócio-histórica no campo da formação de professores. Mas diria que “não há na história dos grupos profissionais nenhum futuro pré-determinado (e que) o amanhã é sempre o produto das opções tomadas hoje”²⁹⁸. Hesitei na multiplicação de referências, de citações, ou de mais e mais pistas para a compreensão do círculo, porque tudo o que registei me sugere retornos. Redescubro-me num regresso cíclico à pedagogia e aos pedagogos – Pestalozzi, Herbart, Neill, Decroly, Freinet, Ferrière, Faria de Vasconcelos... Também (talvez) por isso, a linguagem e o conteúdo do discurso me pareçam gastos. Em trabalhos anteriores (não publicados) verifico a prevalência de uma matriz que radica na tradição e manifestos da Escola Nova. Não farei transcrições desses trabalhos, apenas refiro por serem caracterizados pelos mesmos traços que agora julgo reencontrar no trabalho com círculos de estudos: a iniciativa, o senso crítico, a solidariedade, a autonomia.

Apercebo-me de que não é este o lugar para avaliar o impacto de uma inovação assente numa transformação de valores apenas esboçada. E é importante sublinhar que o círculo não é novidade. Sob uma pluridade de abordagens, os círculos de estudo foram conceptualizados por muitos teóricos da formação. Os seus apoios conceptuais enraizam-se nos contributos dos pioneiros da educação permanente. Assim, os círculos traduzem um modo de estar e de agir numa sociedade em via de formação, numa transição para perspectivas ainda pouco nítidas, onde a única certeza é a da mudança sentida, nas transformações que se supõe estarem a processar-se nas estruturas e nos processos sociais. Terá valido a pena o investimento de tempo e energias, se outros tomarem seus os intentos breves deste estudo, os conduzirem para novas interrogações.

²⁹⁷Cortesão, L. (1991) Formação: algumas expectativas e limites, *Inovação*, 4 (1), p.93

²⁹⁸Nóvoa, A., in Stoer, S. (1991) Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p. 118

ANEXOS

Sobre a pesquisa

A pesquisa que serviu de base para a presente obra incidiu nos significados que os professores atribuem às suas acções, nas estratégias que utilizam em formação, nas atitudes e comportamentos evidenciados, nas suas leituras e descrições do vivido numa multiplicidade de situações. Prevaleceu a tarefa de reconstituir o campo alargado, não apenas do facto-em-si, mas da dispersa multiplicidade dos actores e universos não directamente relatados nas "evidências" recolhidas.

Quis integrar o campo de observação no campo social de que fazia parte. Na análise dos dados recolhidos, tentei aperceber-me do sistema de relações do objecto, para que este não viesse a ser entendido como algo compartimentado, mas como objecto relacionado. Os professores não se formam sozinhos, formam-se em contextos específicos, com os instrumentos e meios de que dispõem. É no conjunto que o objecto ganha inteligibilidade, na formulação de um espaço de relações objectivas. Ou, no dizer de Morin, “hoje a nossa necessidade histórica é encontrar um método que detecte e não oculte as ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdependências, complexidades”²⁹⁹.

Os círculos de estudo requerem mais compreensão que explicação. Mas uma compreensão contemplativa, uma "neutralidade activa" diferente da neutralidade definida por Durkheim. Essa "neutralidade activa" caracteriza-se pela indução de um trabalho de interpretação realizado numa relação que não é de observação, mas de escuta. O pesquisador observa a relação que os fenómenos têm com as suas interrogações, no reconhecimento de que o que produz ciência não é o "transfer", mas o "contra-transfer", dado o observador ser, simultaneamente, observado.

Não pretendi, somente, o regresso do sujeito de pesquisa, mas o regresso da ideia de "acção social", em detrimento da ideia de prática. Não se tratou de uma relação ciência-prática, mas entre acção e prática, um problema de produção social da própria acção de pesquisa: existe um actor que produz acção e que, na acção, adquire consciência da dificuldade de gerir, por exemplo, as tensões entre teoricismo e empiricismo.

Integrei o campo da acção e da pesquisa, não me transferi para lá. Por isso, mais do que a apreensão das representações de representações, tratou-se do aperceber-me da realidade oculta que se manifesta “nas interacções em que se dissimula a si própria”³⁰⁰. “O espaço de interacção

²⁹⁹ E. Morin, *La Méthode*, T.I., Le Seuil, p.16, cit. in Bourdieu, P. (1989), op. cit., p.54

³⁰⁰ Bourdieu, P. (1989) *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, p.54

funciona como uma situação de mercado linguístico”³⁰¹ que, apesar dos limites impostos pelo reconhecimento das relações e das implicações dos actores, possui "características conjunturais" que é possível destacar, para se compreender o dito e, sobretudo, o não-dito.

Considere a crítica de Morin³⁰² aos processos de generalização e de simplificação, bem como a definição de ideologia como interpretação parcial do mundo, ou um "desvio de atenção". Do pensamento simplificador resulta uma certa patologia do saber, que exprime dificuldade em integrar a unidade na diversidade, a individualidade com a globalidade. Existe o risco efectivo de trabalhar em Ciências Humanas ignorando o Homem. Considerei, também, a recomendação de Bachelard da "vigilância da vigilância", o sobre-mim intelectual indispensável à efectiva objectivação do objecto. Esta vigilância não actua sobre a ciência feita, mas sobre a ciência-a-fazer-se e enquanto se faz. Tentei pesquisar na formação e não sobre formação, predominando o ponto de vista do formando, perspectiva quase inédita no quadro das pesquisas disponíveis.

O tempo de elaboração deste trabalho é longo – mais de trinta anos. Foi um tempo de solidariedades e compromissos. Uma situação incómoda, de quem está no grupo estudado e sobre ele (e sobre si-próprio) exerceu uma vigilância crítica, que não se restringe ao registo de uma reflexão epistemológica, de quem com o grupo partilha e sofre os produtos. Compreender não é algo meramente intelectual. Para o investigador envolvido na comunicação, a compreensão de significados ultrapassa o domínio de uma intelectualidade fragmentada e fragmentária. Quando se presume compreender, isso significará ouvir e compreender a palavra, mas nada tem a ver com a compreensão propriamente dita. Compreender implica apreensão do conteúdo semântico, mas também a consciência do seu significado aplicada ao próprio investigador. E, quando a proximidade do objecto é mínima, essa consciência simultaneamente individual e colectiva, fugidia, dinamicamente reformulada, é ultrapassada numa corrente "em que não é possível mergulhar duas vezes".

Analisei registos de avaliação, monografias, actas de círculo, boletins, sínteses de inquéritos, notas tomadas no decurso da pesquisa, cartas, relatórios, folhas soltas de "diários de formação", de frases isoladas até textos com várias páginas. Procurei traços de caracterização da formação em círculo em cerca de quinhentos documentos. Quase toda a documentação havia servido propósitos de avaliação do trabalho em círculo e de auto-regulação da formação. Surgia sob a forma escrita, mas não obrigava à identificação do autor.

O "corpus" de análise é constituído por textos não-intencionalmente produzidos para servir a pesquisa. A excepção a este estatuto é o conjunto de documentos que resultam do trabalho em

³⁰¹ Bourdieu, P. (1989) op. cit., p.55

³⁰² Morin, E. (1991) Introdução ao Pensamento Complexo, Lisboa, Instituto Piaget

círculo efectuado a partir de meados de 1992, sob a forma de registos de observação. Este carácter de contemporaneidade confere-lhes um estatuto diferente, na medida em que, implícita ou explicitamente, estarão imbuídos de um propósito prospectivo que os anteriores não possuíam.

O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que pré-existam de modo cabal antes da passagem à escrita. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que comporta de contradições e imperfeições. A análise de conteúdo é condicionada por determinantes epistemológicos do próprio campo onde as práticas são produzidas. A subjectividade da análise deixa em aberto a possibilidade de diferentes reformulações de significado. Com base no reconhecimento das contradições interpretativas, não busquei regularidades discursivas, mas atribuí ao discurso um estatuto de singularidade – não é o discurso mas a realidade que é produtora de sentido.

As categorias de análise foram sendo induzidas do conteúdo analisado, em sucessivas reformulações. Vi-me obrigado a uma reformulação constante, em muitos momentos a abdicar de expectativas. De tantas vezes reler, quase decorei períodos inteiros, na procura do seu enquadramento, ou das complementaridades discursivas. Os segmentos perdiam sentido, readquiriam-no, escapavam-se na dinâmica da atribuição de significados. Devo confessá-lo como uma das heresias face a cânones clássicos de investigação – uma das heresias (sublinhe-se), porque outras terei de apontar – o material de análise foi chegando sem que me apercebesse, à partida, do seu potencial heurístico. As folhas ajudavam-me a introduzir correcções na minha atitude como formador-aprendiz. As folhas que me chegavam de outros círculos confirmavam algumas evidências colhidas no meu círculo de pertença: o da Escola da Ponte. E, quando esbocei um arremedo de entrevistas com professores do meu círculo, no propósito de esclarecer algumas dimensões da análise, foi o insucesso total – a entrevista só acontecia após desligar o gravador...

Na recolha de segmentos de discurso em pleno encontro de formação, senti a falta de competências no domínio da estenografia... No final de cada encontro, procurava reconstituir os códigos hieroglíficos que o tempo e a corrente da palavra me permitiam anotar. Este esclarecimento é mais um acto penitencial a juntar à obrigação em que se transformou este estudo. A obrigação de não omitir a "desimportância"³⁰³ das transgressões metodológicas, quando o que é necessário revelar para ser compreendido se apresenta como produtor e produto de uma pesquisa efectivamente participada.

³⁰³Neologismo que um aluno da Escola da Ponte introduziu num texto.

Casos “exemplares” da formação de professores

Formação de professores para a introdução dos “ciclos de escolaridade”

“O aluno deve retomar (anualmente) a sua aprendizagem a partir do nível anteriormente alcançado e não de um ponto inicial como é apanágio do regime de classe”³⁰⁴

Eivado de princípios como o enunciado, o sistema de ciclos (fases) poderia ter significado uma oportunidade de efectiva alteração das práticas nas escolas. Mas muitos professores ainda hoje não se apercebem da subtil diferença entre classe (“série”) e ciclo. Na prática, ignoram-na. Ressalvadas as excepções e apesar das disposições legais, o sistema de “classes” ainda é hegemónico nas escolas. Vinte anos depois, não obstante despachos e discursos, vigora o sistema de classes sob a designação eufemística de “ano de ciclo”.

É nítido o contraste entre o discurso de política educativa e as realidades em que (não) penetra nem interfere. Os legisladores são exímios na redacção. Uma sucessão de lugares-comuns do discurso pedagógico da Escola Nova atravessa o corpo dos normativos e confere-lhe sentido... se o considerarmos no nível meramente intencional, dissociado de qualquer confirmação empírica.

O valor psicopedagógico do sistema de ciclos assentava no pressuposto de que a diferenciação qualitativa é condicionada por factores de natureza individual e acrescentava-se à argumentação atributos da Psicologia do Desenvolvimento. O contributo mais inovador e arrojado da tentativa de individualização do sistema de ciclo foi a introdução do princípio da diversificação, sublinhando-se que se visava uma política de democratização do ensino. E a igualdade de acesso e de sucesso passaria, inevitavelmente, pela abolição de provas finais. Na prática mantém-se. Assumiram novas formas dentro das velhas rotinas. Metamorfoseou-se em testes “sumativos” servidos nos manuais, nos exames-aos-bocados que são as “provas de Natal e da Páscoa”, “travestiu-se” de “retenção”³⁰⁵.

As reprovações subverteram o sistema de ciclo. Em 1977³⁰⁶ admitia-se que “talvez em Portugal o problema se coloque de modo diverso e que, no futuro, se venha a chamar ao exame “prova, teste, ou outra designação adequada”. Como se depreende, tratar-se-á, para o ministério de uma subtilidade terminológica. Mas os efeitos da ambiguidade são reais e dramáticos: vigorando o

³⁰⁴ Circular 64/84, da DGEBS

³⁰⁵ Despacho 98-A/92

³⁰⁶ Caderno de Documentação do Professor, DSEP, MEIC-DGEB, Junho de 1977

sistema de ciclo, a pretexto das reprovações nas "avaliações finais", milhares de alunos abandonaram a escola, ou atingiram o limite de idade para a sua frequência sem que tivessem obtido "aproveitamento". Até aos dias de hoje, teoricamente, vigorou a avaliação formativa e a progressão continuada. Na prática, manteve-se a avaliação selectiva e um facilitismo na avaliação que atirou para a 4ª série alunos não-alfabetizados.

Em 1981, a Escola da Ponte retirava algumas ilações das prática da "fase" (ciclos):

“Verifica-se que os dois anos lectivos previstos como mínimo (ou média?) para completar cada fase não corresponde ao momento de aprendizagem de qualquer aluno em particular, nem sequer a uma parte significativa da turma. Mais ainda: algumas alterações introduzidas na organização do tempo e do espaço na sala de aula (e não só...), permitiam a muitos alunos completar uma das fases no decurso de um ano apenas. A administração escolar pressiona os professores da Ponte no sentido de "não serem diferentes dos outros", exigindo-lhes o preenchimento de mapas estatísticos com a indicação "do número de alunos por ano de escolaridade e por professor". Estamos conscientes de que, para além do facto de se ter alterado a terminologia, a estrutura dos quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória não mudou na mentalidade da maior parte dos colegas, acontecendo, então que se tome o 1º da 1ª fase pela 1ª classe, o 2º ano da 1ª fase pela 2ª classe e assim sucessivamente...»

Desde a sua instituição (em 1975³⁰⁷) até à sua extinção (foram extintas sem nunca terem sido concretizadas...), as fases foram testadas, sem qualquer apoio de formação, por um grupo restrito dos professores organizados em círculo de estudo. A formação organizada pelos serviços do ministério limitou-se à edição dos "Cadernos de Documentação do Professor"³⁰⁸ e no envio às escolas de textos de Apoio como suporte de emissões de Rádio e TV³⁰⁹. Localmente, nenhuma estrutura de formação assegurava a rendibilidade desses materiais. A Direcção Geral do Ensino enviava "Cadernos de Documentação" e "Textos de Apoio" à Direcção do Distrito Escolar, que, por sua vez, os enviava à Delegação Escolar, que, por sua vez, enviava às escolas pacotes de documentação. As remessas chegaram às escolas sempre com o mesmo destino: o armário do “arquivo morto”.

³⁰⁷ Despacho de 4 de Junho de 1975

³⁰⁸ DGEB/DSPRI, 1976

³⁰⁹ DGEB, 1977-1980

Numa brochura distribuída aos formadores para os novos programas de 1980 podia ler-se: «sem uma concepção correcta das fases não se pode organizar o trabalho escolar»³¹⁰. A divisão em classes, pressupunha que o ensino fosse dirigido à "média". Os que não podiam acompanhar o "discurso" do professor eram de certo «modo segregados da actividade escolar e condenados ao insucesso. Assim se explica que, em 1973-1974, em 256 357 alunos inscritos na 1ª classe do ensino oficial, sejam repetentes 93 669 e não tenham aproveitamento 94 379, o que representa cerca de 38 alunos sem aproveitamento em cada 100. Cumpre aditar, que esta segregação sintoniza com um sistema político assente na defesa de uma minoria privilegiada, na medida em que a maioria das crianças afectadas pelo insucesso era certamente procedente das camadas trabalhadoras»³¹¹. E o texto introdutório aos programas de 1975 concluía: «A fase implica uma organização do trabalho escolar radicalmente diversa da tradicional»³¹². Em 2007 continua por concretizar na maioria das escolas essa mítica organização.

Nos encontros de formação que acompanhei, em 1991 – formação para introdução da Reforma Curricular – eu iniciava as reuniões com a exposição de um acetato com as seguintes citações:

"As modalidades organizativas deverão ser diversificadas

Que se organize e planeie o trabalho com responsabilidade individual e colectiva

O trabalho deverá revestir-se de múltiplas formas e ser graduado

Combater-se-á a tendência para um ensino meramente livresco

Educação do carácter, na dupla perspectiva da educação do indivíduo e do cidadão

Proporcionar às crianças a realização de actividades de expressão"

Depois, eu perguntava aos professores (e foram mais de quatrocentos entre Janeiro e Julho) quais dos princípios enunciados no acetato haviam, efectivamente, concretizado nas suas salas e escolas. Foram muito raras as respostas que denotavam mudança baseadas em tais princípios. Quando se fazia, enfim, um silêncio cúmplice e contristado, eu pedia aos professores que fizessem estimativa da data aproximada da publicação do normativo de onde havia extraído estas citações. Invariavelmente, os professores referiam 1991, 1990 e o mais recuado foi 1987. A data da lei de onde eu havia retirado esses extractos era 6 de Setembro de 1975! O despacho ministerial era contemporâneo da introdução do sistema de fases (ciclos) no ensino primário...

³¹⁰MEIC, policopiado, s/d:103

³¹¹MEIC, policopiado, s/d: 11

³¹²MEIC, policopiado, s/d: 12

Chegámos a 1980 e ao lançamento dos programas de "capa verde"³¹³. Na introdução destes programas eram evocados os anteriores, em vigor desde 1975/1976, e para os quais se previra três anos de experiência. O novo programa³¹⁴ confirmava que se havia reconhecido «a impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o programa de 1975, uma vez que não estavam reunidas, minimamente, as condições para que o mesmo tivesse possibilidades de atingir os propósitos que devem presidir à implantação de qualquer programa - a melhoria da acção pedagógica no Ensino Primário»³¹⁵. A contradição repetir-se-á ciclicamente, em cada novo programa, como naquela que acompanhou a introdução do sistema de fases no primário: «o lançamento do novo programa exige que, à partida, sejam tomadas medidas que permitam evitar uma generalização precipitada (...) susceptível de comprometer o êxito de um trabalho pedagógico que, pela sua natureza e extensão, assume um elevado grau de responsabilidade.»³¹⁶

À semelhança do que iria ser regra nos programas que se lhe seguiram, também durante o ano lectivo de 1976/77 «todas as acções (...) serão em regime de voluntariado e, por isso, aos participantes não será atribuída qualquer compensação»³¹⁷. O zelo economicista não impediria que, no mesmo documento, se traçasse objectivos de formação tomados, logicamente, como de concretização obrigatória para todos os professores: na primeira fase da escolaridade, a reformulação dos processos no domínio da iniciação à leitura, à escrita e às "primeiras noções de matemática"; para a segunda fase, a melhoria dos "processos de avaliação continuada". E na conjugação do voluntariado com as exigências de uma mudança imposta, tudo se manteve praticamente imutável e o regime de classe fez uma travessia completa de mais de trinta anos sem sobressaltos.

O maior óbice à formação dos professores foi o processo de selecção dos formadores. As acções de formação à distância organizadas pela Direcção Geral do Ensino Básico foram complementadas, já em plena reciclagem para os Novos Programas de 1980, com acções de formação directa «essencialmente a cargo da acção conjunta das Escolas do Magistério e dos Serviços de Inspecção do Ensino Primário»³¹⁸. Entregue a monitorização das acções a inspectores e a professores das Escolas do Magistério, o que poderia esperar-se? Felizmente que os recursos humanos dessas instituições eram limitados, se não os danos seriam ainda maiores...

³¹³ Como ficaram conhecidos. Os anteriores tinham sido os "cor-de-laranja". O conhecimento da cor das capas era para muitos (para a maioria) dos professores a única mudança operada.

³¹⁴ Aprovado pela Portaria 572/79, de 31 de Outubro.

³¹⁵ Novos Programas/1980, p.3

³¹⁶ Preâmbulo dos Programas/1975

³¹⁷ Ofício-circular nº 92-SAP/77 da DGEB, pp.3-4. Em 18 de Abril do mesmo ano, a DGEB dirigia-se de um modo personalizado (e não inocente...) ao "colega"-professor nestes termos: «A sua adesão voluntária a este programa dá-nos, à partida, a garantia de que esta equipa pode contar com a sua participação colaborante»

³¹⁸ Texto de Apoio 16.2 - SAP, de 5/12/79

«Os professores do ensino primário em reciclagem sabem muito bem dizer a este ou àquele formador: "mas o que é que você sabe disso de nunca o fez?" (...) E como censurar os professores da Escola Normal, por exemplo, por não saberem fazer aquilo sobre que a instituição lhes pede para falar?»³¹⁹

O futuro-presente era o tempo verbal favorito para os mentores e activistas no grandioso (como efémero) programa da formação. Vejamos: O Núcleo de Acção Pedagógica «será o espaço físico e humano destinado a ensaiar e a experimentar métodos e técnicas, onde se confecciona ou elabora material didáctico»³²⁰. A autora confia piamente que "será", só não explica (nem imagina) de que modo, onde e com quê. Mas o ministério, tradicionalmente mais comedido de entusiasmos, apressava-se a esclarecer: «a documentação enviada tem carácter provisório e por isso não se considerou um exemplar (do texto em causa) para cada escola, deixando-se aos "Senhores Professores" (em maiúsculas no original) a reprodução de "mais exemplares, se tiverem possibilidades"»³²¹. Os professores não tinham...

A comunicação das supervisoras terminava com um apelo às «entidades oficiais, às comunidades e às prefeituras, para que fizessem o generoso gesto de dar um tecto à ideia e artefactos para a empresa». As prefeituras não se mostraram tão solícitas como seria desejável...

Mais correcto foi o palestrante que afirmou ter de se reconhecer que «não há em Portugal, devidamente estruturado, um verdadeiro programa de formação contínua de professores» e que «nem a realização de certos encontros ou cursos de actualização esporádicos bastam para que se possa afirmar o contrário». Concluiu dizendo que para evitar a frustração de muitos se evite a improvisação de alguns. Não foi ouvido...

A formação para o projecto das escolas de Área-Aberta

"Os professores de uma escola acabadinha de estrear descobriram um dia que ela tinha estantes sobre o comprido, a que não atribuíram valor imediato, Mais tarde, descobriram para que servia: para eles e os alunos arrumarem os esquis."³²²

³¹⁹Jean, G.(1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed.ASA, p.98

³²⁰Deste modo gastava o seu tempo (e a nossa paciência) uma inspectora que discursou no 1º Seminário sobre a Formação Contínua dos Professores realizado na SMP do Porto, em 22 e 23 de Maio de 1980.

³²¹Texto de Apoio aos Programas do Ensino Primário 1980/81, Introdução, s/d, p.3

³²²In "O Jornal" de 31.12.87

Em 1872, Eça de Queirós, referia em "Uma Campanha Alegre" que «a Escola entre nós é uma grilheta do abecedário, escura e suja: as crianças, enfastiadas, repetem a lição, sem vontade, sem inteligência, sem estímulo: o professor domina pela palmatória e põe o tédio da sua vida na rotina do seu ensino». Numa prosa que se mantém actual à distância de um século, Eça informa-nos das vivências escolares em edifícios de que hoje restam vestígios arquitectónicos, por exemplo, no tipo de construção "Conde de Ferreira"³²³, ou "Conde de S. Bento". São escolas com um pé direito altíssimo, com uma inclinação de pedra junto às janelas também altas, muito mais altas que a altura possível aos alunos. É impossível uma criança observar de dentro destas salas, o que se passe em torno da escola. Se nos colocarmos ao nível do olhar dos infantes, apenas nos será possível ver alguns ramos e uma ou outra nuvem. A par com as práticas descritas por Eça de Queirós, mas com as devidas distâncias, poderíamos estabelecer alguns paralelos com as descrições dos estudos de Foucault³²⁴.

Um problema antigo, como se vê. Em 1979³²⁵, na explicação do projecto que se seguiu aos dos "Condes do Brasil", a iniciativa do "Plano dos Centenários" é elucidativa da racionalidade que lhe presidiu. Este projecto, que celebra os oitocentos anos de nacionalidade e os trezentos da Restauração da Independência, surge na sequência do ciclone ocorrido em 1941. Como se pode inferir, estamos na presença de duas razões de elevado coturno pedagógico: duas efemérides que corroboram as intenções da Reforma de Carneiro Pacheco e um ciclone.

Os ventos fortes haviam provocado pesados danos nas escolas. Também haviam sido arrancadas milhares de árvores. No acatar da sentença de Comenius³²⁶, as escolas e as árvores convergiram num projecto de raiz. Para não desperdiçar madeira de tão boa qualidade (carvalhos, pinheiros, etc.), o ministério decidiu aproveitar a madeira das matas para atender a uma necessidade "gritante" a nível nacional.

O "Plano dos Centenários"³²⁷, que viria a ser o mais significativo antes da chegada das escolas P3 escandinavas, nasceu fruto do acaso e da necessidade. Aquele padrão de construções

³²³ «Convencido de que a instrução pública é um elemento essencial para o bem da sociedade, quero que os meus testamentários mandem construir e mobilar cento e vinte cinco casas para escolas primárias de ambos os sexos nas terras que forem cabeças de concelho, tendo todas por uma mesma planta e com acomodação para vivenda do professor, não exercendo o custo de cada casa e mobília a quantia de 1 200\$00 réis, e pronta que esteja cada casa será a mesma entregue à junta da paróquia em que for construída, mas não mandarão construir mais de duas casas em cada cabeça de concelho e preferirão aquelas terras que bem entenderem.» (extracto do testamento de Joaquim Ferreira dos Santos, 1º barão, 1º visconde, 1º conde de Ferreira, nascido em Vila Meã (Douro), em 1782, e falecido no Porto, em 1866).

³²⁴ Foucault, M. (1970) Vigiar e punir, Petrópolis, Ed. Vozes

³²⁵ Moreira, M. cit in D.G.C.E. (1979) Vamos falar de escolas, Lisboa, M.E.

³²⁶ «Se não podemos levar a árvore para a escola, levemos a escola para debaixo da árvore.»

³²⁷ Despacho do Conselho de Ministros, de 15 de Julho de 1941.

multiplicar-se-ia até aos anos sessenta. Um mesmo projecto para toda e qualquer necessidade³²⁸. Em 1963, no âmbito da OCDE, foi iniciado um "projecto de ajuda" aos Países Mediterrânicos. Com o objectivo de desenvolver a escolaridade obrigatória, um grupo de trabalho constituído, em grande parte, por técnicos em Educação, propunha-se apoiar países como a Grécia, a Jugoslávia, a Espanha e Portugal.

Neste âmbito, um dos problemas foi o de harmonizar a concepção das construções escolares com as concepções de Escola e as orientações no campo da pedagogia. Apesar desta centralização de objectivos, não devemos esquecer a forte componente financeira que esteve na origem do "Projecto Mediterrâneo". Após três anos de trabalho (em 1966), alguns princípios gerais são estabelecidos: a escolha do edifício deve ter em consideração o tamanho da criança; a escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior; o ensino não consta só de memorização, mas é também actividade que os espaços (diversificados) devem permitir; deve ser fomentada a manipulação e criação de objectos (pelo que se introduziu uma zona de trabalho, dita "suja", com pontos de água, ligada às salas de aula, propriamente ditas); a organização de situações como a de trabalho em grupo, prevendo-se a mobilidade do equipamento; nem todas as actividades podem ser realizadas no mesmo espaço (e daí a instalação dos chamados "polivalentes"); as refeições são actividades educativas (e, por isso, foi suprimida a separação entre edifício-cantina e edifício escola); as instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de Educação; a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade.

Estávamos em plena década de 1960. Em Portugal, vigorava ainda a separação de sexos no ensino primário. Na construção da primeira escola de Área Aberta foi necessário construir quatro salas (duas de cada sexo) com recreios cobertos também separados. O pátio e a sala polivalente eram comuns. Esta escola esteve um ano a funcionar em "Área Aberta", dado que alguns sectores do ministério pretendiam realizar aí uma experiência pedagógica. No final o ano, os serviços burocráticos do ministério extinguiram o projecto, com argumentos de natureza administrativa. E teriam também inviabilizado o novo projecto de edifício escolar, se algumas prefeituras, a quem a lei permitia a construção de escolas, não tivessem sido sensíveis à mudança.

Em 1971, grupos de professores influenciados por correntes cooperativistas introduziram duas inovações no projecto: o trabalho em equipa de professores; considerar núcleos de espaços para grupos de alunos, fugindo ao tradicional sistema de turmas-classes.

Quando arquitectos e técnicos de educação conceberam as escolas de Área Aberta, sabiam que a escola é um lugar onde a criança passa grande parte do seu tempo e que os primeiros anos de

³²⁸Outros projectos de menor importância poderão ser ainda registados, para além destes dois: Projecto "Raul Lino", "Urbano 3", "Adões Bermudes", "Novo Plano", "Rural 3"...

aprendizagem são fundamentais. Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu aos pedagogos e arquitectos um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais da criança. Mas esta escola, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente - facilita ainda a sua integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da escola, é área aberta para o meio e integração na comunidade.

Para melhor explicar a finalidade das escolas de Área-Aberta transcrevo os objectivos enunciados pelo Secretário da Organização do Ensino Elementar de Montreal (CANADÁ), um dos centros promotores deste tipo de escolas:

procurar o ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores;
mobilizar os professores para o trabalho em equipa;
facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, afim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos;
estimular nas crianças a multiplicação dos contactos pessoais e, por conseguinte, uma melhor sociabilização;
facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanente, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didáctica e pedagogia;
favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, actividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Activa³²⁹.

O ensino baseado no professor da classe tradicional é assim substituído por: uma aprendizagem que utiliza meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos; uma aprendizagem em pequenos grupos que se desenvolve, não só a expressão, como o trabalho em comum; uma criação colectiva, que não só desenvolve a cultura, como também a vida em comum.

Trata-se de um projecto educativo que propõe um outro modelo de vida na sala de aula, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de reflexão e de prática. O trabalho e vida em grupo, a exigência de escutar o outro, torna-se tão importante como a mudança de relações entre os professores e

³²⁹DGEB/DSPRI-ME (1981) Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta, documento nº 2

alunos, e como as aprendizagens a assegurar. Pode, em suma, dizer-se que da instrução se passa abertamente para objectivos amplos de educação.

Da legislação à formação em "Área-Aberta"

No âmbito de um estudo que realizei sobre escolas de “Área Aberta”, solicitei ao ministério informação disponível sobre esse projecto (orientações, plano de construção, formação desenvolvida, experiências concretizadas, etc.). A resposta foi sempre igual: "Informo V. Ex^a que esta Direcção Regional não dispõe dos elementos solicitados"³³⁰. Na resposta sugeria-se o contacto com outras estruturas. Efectuado o contacto, a resposta era idêntica, ou nem sequer era providenciada qualquer resposta, o que indicia uma situação cuja gravidade corrobora o que é habitual: nos arquivos do ministério nada consta... A informação que não foi possível obter onde deveria ser esperada, captei-a na memória possível pelo registo de normativos e na prática de círculos de estudos compostos por professores em exercício em escolas de "Área-Aberta".

Os primeiros anos da década de oitenta testemunharam alguns investimentos, quer na regulamentação do funcionamento destas escolas, quer na formação de professores. Em Setembro de 1980³³¹, eram definidas regras de funcionamento. No ano lectivo de 1980/1981, realizavam-se alguns encontros de formação de professores. Em 1981/1982³³², regulamentava-se a relação professor-aluno. Sublinhava-se no ponto seis desse normativo que «cada núcleo de sala de aula deve corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores a trabalhar em equipa, de acordo com o programa elaborado em conjunto». O ministério assumia, claramente, que, «para efeitos de concurso de docentes, as escolas P3 devem ser inequivocamente assinaladas com a indicação de escola de área-aberta, projecto P3, significando a opção por essas escolas que os professores aceitam as condições de trabalho que as mesmas exigem».

Porém, no final do ano lectivo de 1982/1983, é publicado um diploma³³³ que «pretende obviar as dificuldades sentidas na aplicação do despacho 274/81» que dificultaram, ou impediram «a colaboração entre docentes, que uma escola de área-aberta necessariamente pressupõe». No mesmo diploma legal, o ministério admite que se criaram «situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação entre docentes». Concluía o despacho que «o actual processo de colocação de professores (...) bem como os problemas decorrentes da sua formação, pouco orientada para uma pedagogia activa (...) agravam ainda mais a situação». Finalizada a argumentação, remetia-se para a

³³⁰Exemplo: ofício nº 13086, de 6/5/92

³³¹Despacho nº 84/80, do Secretário de Estado da Educação, D.Rep. de 13.Setembro

³³²Despacho do M.E.U. nº 274/81, de 2 de Outubro

³³³Despacho nº 41/EAE/83, de 13 de Maio

Inspecção³³⁴ a aprovação de projectos de equipas de professores e legitimava-se a introdução de regime de horário de curso duplo nestas escolas.

Estas medidas coincidiam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si³³⁵. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores não haviam sido preparados para um trabalho com as características que as escolas de área aberta apontavam. Uma vez por falta de informação, em outras por falta de formação, e sempre na falta das duas correntes, os professores refugiaram-se, ao menor pretexto, no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de "aula".

Este curto historial desemboca numa contestação generalizada que, em 1987 teve o seu apogeu. Na imprensa são comuns notícias como esta: "A avaliação da experiência pedagógica que é de aulas de ensino primário simultaneamente para três turmas foi solicitada à Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário pelo Sindicato Democrático dos Professores (SINDEP). Um representante do SINDEP comentou que essa avaliação permitirá saber se a experiência deverá continuar, ou não. Segundo explicou, essa ideia resultou nos Países Nórdicos, mas, por exemplo, em França chegou-se à conclusão de que seria melhor voltar ao ensino tradicional. O ensino das designadas "Escolas P3", consiste em dar aulas a três turmas de 90 alunos, com matérias diferenciadas e em simultâneo por três professores. Pretendemos que esse tipo de escolas pare de proliferar em Portugal até que seja avaliada a experiência, afirmou o sindicalista. Realçadas as incoerências e a ignorância que a notícia veicula acrescentaria que não consta que a avaliação tivesse sido realizada. Mas declarações como a transcrita sucederam-se no mesmo ritmo com que se erguiam paredes entre os espaços de "área-aberta", ou se dispunham armários (como muralhas) em improvisos arquitectónicos em que cada professor na sua sala, com os seus alunos, o seu método e os seus manuais, apenas toleravam (como mal menor) o incómodo de ouvir as "lições" do colega do lado...

As imprecisões são tantas, neste como em outros textos jornalísticos, que não merecem qualquer comentário crítico; falam por si mesmos. O que importa destacar como original é o facto de a construção do edifício de Área Aberta, que a Ponte reivindicou e conseguiu ter sido contemporânea deste discurso. Mais ainda: a sua construção foi resultante de um esforço nesse sentido feito por professores, a partir de um projecto de formação apresentado ao ministério, em 1979, e que jamais obteve resposta.

³³⁴Imagine-se o descalabro: serem os inspectores a aprovar projectos, quando, na sua maioria, são técnicos desqualificados no domínio da Pedagogia.

³³⁵Hoje é prática corrente o fechar das salas. aliás, os gabinetes técnicos das prefeituras introduziram esta alteração nos projectos.

Duas realidades contraditórias coexistiam: de um lado a demagogia sindical e o apelo à mediocridade pedagógica; de outro uma intenção de mudança e a prova da sua possibilidade. E, enquanto expirava mais uma experiência que nem sequer chegara a ser, na Ponte, os professores exigiam a construção de edifícios de área-aberta e neles imprimiam os traços de um trabalho participativo e democrático.

A formação para os Novos Programas (de 1979/1980)

Por vezes, a acção de grupos activos na periferia do sistema gera movimentos que, ciclicamente, são anulados, ou emergem para influenciar os acontecimentos.: «a introdução de novos métodos não pode fazer-se senão por meio de pequenos grupos de professores resolvidos a viver a experiência, apoiando-se uns nos outros e progredindo em conjunto»³³⁶.

As coordenadas para a construção de um modelo de formação variam, evidentemente, de região para região. Mas, considerando a escola como local privilegiado de formação, o modelo concebido na Escola da Ponte, em 1979-80:

- partia de projectos pedagógicos coerentes (concebidos pelos que se pretendiam auto-formar);
- previa a experimentação e o acompanhamento na multiplicidade de espaços onde cada projecto se viesse a desenvolver;
- contemplava um processo de crescimento pessoal integral e não visava apenas o profissional;
- não pretendia compensar deficiências dos professores com "pedagogias compensatórias";
- reconhecia que os professores organizados em grupos constituíam um elevado potencial de formação;
- reconhecia que a formação não-inicial partia, forçosamente, da realidade da escola e nela se reflectia, contribuindo para a desconstrução das "evidências";
- considerava o professor como um "prático reflexivo"³³⁷.

Porém, a preparação dos dinamizadores de formação, que iriam acompanhar o lançamento dos programas de 1980, foi realizada num único encontro. A equipa de monitores desse encontro

³³⁶Postic, M., (1977), *Observation et Formation des Enseignants*. Paris: P.U.F., p.312

³³⁷Como se vê, a metáfora não é nova...

era totalmente constituída por inspectores³³⁸. Desde o primeiro dia, o conflito foi permanente, chegando-se ao ponto de ser encarada como necessária a suspensão do curso. Os objectivos de reformulação didáctica que, no conteúdo curricular somente visava a "mentalização e abertura" (sic) dos professores e a metodologia utilizada pelos inspectores foram confrontados com o saber e o saber-fazer de muitos dos professores.

Sem o estribo da competência, mas escudados nos seus planos de formação e no poder que o seu estatuto de inspector lhes conferia, estes procuravam escamotear as condições reais da introdução das práticas que pretendiam transmitir. Foi esse, provavelmente, o primeiro choque entre duas concepções de Escola ainda hoje inconciliáveis. A “reciclagem” que se seguiu era de inscrição voluntária, o que na ausência de quaisquer subsídios para deslocações e alojamento, se tornou, para muito professores, involuntária e até mesmo inacessível.

Na brochura distribuída no Curso de formadores podia ler-se: “os textos de apoio, as emissões radiofónicas, o filme, a acção dos monitores incentivam a actualização pedagógica dos professores (...) Os encontros de Setembro não visam transmitir o domínio de um saber definido (...) haverá sempre (...) um vasto campo aberto à iniciativa do professor”³³⁹. Ao incentivo da formação à distância juntou-se a esperança de que os professores entendam que lhes cumpre a iniciativa. Subestima-se a situação concreta. Subsiste a ideia de que aos "encontros de Setembro" outros se seguirão. Indiferente ao peso da tradição e às condições objectivas do trabalho, este programa de formação estava destinado ao mesmo fim que os que o antecederam ... e dos que viriam depois.

Claro que a ausência da tradição de encontro e a pobreza de recursos não explicam o insucesso dos programas. Mais fácil seria sugerir - como ouvi mais que uma vez, mas veladamente - serem os professores os responsáveis pela falência dos programas. E porque as escolas não reuniam as condições mínimas de instalações e equipamento, sugeria-se na mesma brochura³⁴⁰: “que no pátio coberto fosse o espaço entre travejamento e cobertura utilizado para arrumações, com um forro feito com elementos de "tabopam"; escada de acesso, construída pelas crianças; arcos de ferro, aduelas, ou outros aros suspensos no travejamento e utilizados para jogos de precisão; entre a parede e uma possível viga de suporte da cobertura, colocar elásticos ou cordas que servirão como "redes de voleibol", extremamente úteis na iniciação deste jogo desportivo colectivo”.

³³⁸Nessa época ainda designados por inspectores-orientadores.

³³⁹MEIC, policopiado, s/d: 103-104

³⁴⁰MEIC, policopiado, s/d: 30

É o apelo ao improviso. E o delírio ministerial continua noutras páginas de uma prosa que oscila entre o onírico e o cínico³⁴¹:

“Vestíbulo considerado um prolongamento da sala (...) Os cabides tirados e aproveitados para estantes (...) O estrado que foi transformado numa mesa e colocado no vestíbulo ao fundo da sala (...) Estantes feitas com caixotes ou tábuas, onde será colocado o material didáctico de acordo com as rubricas do programa (...) Pedaco de aglomerado de cortiça pregado à parede ou colocado dentro de caixotes compridos com tijolos por baixo e onde os alunos podem fazer os seus trabalhos de pintura (...) Lavatório que foi trasladado das casas de banho de maneira a que os alunos tenham água mais perto para a execução dos seus trabalhos. Na hipótese de não existir água canalizada nem lavatório, utilize-se uma bacia plástica e um jarro (...) Um objecto feito de lata em baixo com uma armação de madeira de modo a substituir os cabides retirados”.

Como o vestíbulo é de cimento e nas zonas frias é difícil o trabalho nesse espaço, sugeria-se que o chão fosse revestido com dois toldos de apanha de azeitona... E ficamos sem saber com que dinheiro se iria comprar o aglomerado de cortiça, o tabopam, as tábuas, nem onde parava o "material didáctico", ou as tintas para "os trabalhos de pintura", a que o ministério se referia.

Relativamente ao material, o ministério esclarece que «há um tipo de material que o professor terá de confeccionar», há outro que pode ser trazido pelos alunos³⁴². Quanto ao material que o professor não terá de confeccionar nem os alunos terão de trazer nada consta da brochura. As escolas não dispõem de "audio-visual" de que se recomenda a utilização nas acções de formação. Nem dispõem de material Cuisenaire, M.A.B., ou outro qualquer suporte de concretização matemática que se recomenda nas acções. Por isso, o ministério adianta outras "sugestões":

“Caixas de cartão (embalagens grandes e pequenas); pedaços de cartão; papel canelado das embalagens, palhinha; embalagens de ovos; pedaços de alcatifa; caixotes e grades de vários tamanhos; restos de madeira e tacos de vários tamanhos; serrim (farelos de serra, serradura); garrafas e frascos de plástico; garrafas e frascos de vidro; copos e pauzinhos de yogurt; bocados de amostras de tecidos; botões; rolhas de cortiça; recortes de revistas; máquina de escrever velha; pratinhas de chocolate; sacos de plástico (de vários tamanhos e cores); tampas de carteiras e mesas inutilizadas; carros de linhas vazios;

³⁴¹MEIC, policopiado, s/d: 29

³⁴²MEIC, policopiado, s/d: 53

paus de vassoura; ferraduras; molas de roupa; sarapilheira; esferográficas utilizadas; restos de velas; telhas e tijolos; pneus velhos; um carro velho (no pátio de recreio); ferro eléctrico estragado; pilhas velhas; sapatos antigos; colares fora de moda; aduelas e arcos; baldes de detergentes; meias velhas; toldo de apanha da azeitona; pinhas; canas; areia; troncos; penas de aves”

Em muitas escolas (onde nem "velha" a máquina de escrever existia) a boa-vontade e o "espírito de missão" operaram milagres a bem da nação...

Entretanto, surgiram os Centros de Apoio Pedagógico, constituídos a partir de 1981-82³⁴³, como projecto resultante da verificação da ineficácia dos programas de formação que os precederam. Professores e técnicos dos CAP exprimiam uma concepção de formação oposta aos programas de TV e às estratégias dos Cadernos de Documentação e dos Textos de Apoio que, publicamente, criticavam. Após dois anos de investigação e experiências, formularam o designado "Projecto de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário". Como principal característica inovadora, aponte-se a preocupação de não apresentar aos professores e escolas formação previamente elaborada, mas permitir que cada Conselho Escolar identificasse problemas, necessidades, interesses. Visava-se no projecto: a mudança da organização da escola e do trabalho escolar; o aprofundamento e experimentação de metodologias, técnicas, processos; a intensificação das relações da escola com a comunidade local.

Os professores que integravam os centros, à semelhança dos seus colegas formadores nos programas de formação que os antecederam, trabalhavam nos CAP fora do seu horário lectivo. Apesar do entusiasmo dos professores dos CAP, a formação degradar-se-ia até à sua extinção. A título de comentário, reveja-se um artigo de opinião publicado em Dezembro de 1986³⁴⁴:

“O chamado "Programa de Formação Contínua de Professores" conheceu já várias modalidades numa existência relativamente curta. E ao que parece... nem sempre para melhor. Nos últimos tempos foi a sua execução confiada, quase que exclusivamente, às moribundas escolas do magistério primário, prática que, ao que tudo o indica, vai ser seguida no corrente ano lectivo pelo que resta daqueles estabelecimentos de ensino. Naturalmente que os professores necessitam de algo que lhes proporcione uma permanente actualização. Bastará pensar-se na dispersão e no isolamento em que vive e exerce uma significativa percentagem, crescendo ainda o volumoso número de escolas

³⁴³Em 1981/82 abrangia 36 concelhos; em 1984/85 já havia 59 CAP's concelhios em funcionamento

³⁴⁴Jornal de Notícias, 29/12/86

de um só lugar. Ora o isolamento gera inevitavelmente o desânimo, e este a estagnação e a rotina. No entanto, e tal como tem funcionado ultimamente o "Programa de Formação Contínua" quase se dirige em exclusivo aos docentes dos meios urbanos (e mesmo assim nem a todos...), precisamente aqueles que não sofrem a violência do isolamento e que, em princípio, melhores condições e mais fáceis meios dispõem para cuidar da sua valorização. O "Programa de Formação Contínua" só terá possibilidade do desejável êxito quando a sua frequência for verdadeiramente tornada acessível a todos os docentes. E privilégios, a havê-los, naturalmente apenas se aceitarão se dirigidos aos muitos que labutam nas mais penosas condições, tantos deles quais eremitas sem votos, segregados da civilização pelos ínvios tratos das fragas”.

O projecto dos CAP pretendia preparar uma estrutura que, com carácter sistemático, proporcionasse aos professores em exercício um apoio permanente baseado em Centros de Apoio locais. Talvez por considerar os professores como "elementos activos da sua própria formação e gestão" tivessem induzido a sua auto-marginalização e posterior liquidação. A indefinição institucional em que subsistiu determinou o seu fim, dado não terem sido criadas as condições mínimas para o seu desenvolvimento.

A reciclagem para a Reforma Curricular (1989-1991)

Nos dois anos que antecederam o lançamento da Reforma Curricular simulou-se consulta e fomentou-se a adaptação do modelo de formação dominante. Confirmava-se a tendência de direccionar a formação para objectivos de progresso económico e de rendimento individual. Esta característica é consonante com o discurso de "modernização". Resta saber de que modo este discurso e os valores que as iniciativas de formação veicularam puderam atenuar a conflitualidade que atravessava o campo educativo.

Como se posicionaram os professores, face às propostas da Reforma Curricular, perante o apelo à assunção de "novas atitudes"? De que modo e em que extensão as "reciclagens" e em particular a iniciada com o lançamento da Reforma Curricular afectaram as representações e as práticas dos professores?

Com dois anos de antecedência o grupo de trabalho encarregado da redacção da proposta dos "Novos Planos Curriculares" apontava para a existência de quatro áreas-problema de

desenvolvimento curricular. Uma das áreas reportava-se “à falta de investimento na organização de redes de apoio regional e local à formação de docentes na área de desenvolvimento curricular”³⁴⁵.

A precariedade das iniciativas reformistas no campo da formação continuada contribuiu para que se instalasse uma profunda crise profissional e cultural. Instala-se, com a reforma Curricular o sentimento de que a formação é indispensável à adequação a novas práticas (paradoxalmente não se definem quais as "novas práticas"). Decorrem acções de formação, ininterruptamente, entre Dezembro de 1990 e Julho de 1991. Irá repetir-se o cenário descrito por Ana Benavente, já em 1980, a propósito da formação para os então "Novos Programas". Transcrevo: “os objectivos dos novos programas não foram cabalmente entendidos por muitos professores, e as reciclagens, que se propunham informar/formar limitaram-se em geral a meros cursos de iniciação à leitura dos programas, deixando os professores sem os instrumentos pedagógicos adequados à sua concretização”³⁴⁶.

Uma Reforma Curricular é muito mais que uma simples alteração nos conteúdos dos programas. Justificaria, no mínimo, quer a concretização de um debate permanente sobre os princípios a operacionalizar, de modo a clarificar conceitos e a identificar criticamente os valores veiculados, quer a criação de estruturas de apoio, acompanhamento e avaliação³⁴⁷.

Fundamenta-se a reciclagem de 1990/91 num apelo constante à "modernização". Esta ênfase constitui, em si, “um elemento de legitimação do discurso educativo dominante nos anos 80”³⁴⁸ e é utilizada “sempre que, na prática discursiva se pretende emitir um juízo de valor sobre a evolução social”³⁴⁹ sem que se problematize a estrutura que, retoricamente, se pretende criar. Esta modernização é pretexto para a adopção de projectos voluntaristas de "curto prazo" e para a importação de inovações. “O Estado é visto como um meio efectivamente neutro de distribuição de resultados pretendidos que são decididos em outro lugar”³⁵⁰. Mas esta actividade não é neutra e funciona como instrumento de dominação. Desenvolve-se uma refinada instrumentalização traduzida em modelos de formação inibidores de mudança nas referências e nas práticas. Se os primeiros movimentos da Reforma Curricular provocaram uma certa curiosidade científica, logo a monorracionalidade técnica tomou o lugar central no programa de formação e o conduziu para a cristalização das inovações. Foi esta racionalidade que, anteriormente, fez gorar a introdução do regime de fases de escolaridade, ou o trabalho de equipa de professores em escolas de área-aberta.

³⁴⁵ Comissão da Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios I (1987): 180

³⁴⁶ Benavente, A., Correia, A., Os obstáculos ao sucesso na escola primária, IED, Lisboa, 1980: 82

³⁴⁷ Na DREN, funcionava uma equipa de seis formadores para atender a cerca de 4.000 escolas e 17.000 professores. Nas palavras de um desses formadores restava-lhes "quando alguém vinha de fora, mostrar-lhes exemplos de «brilho»"

³⁴⁸ Correia, J. et al, A ideologia da modernização e o sistema educativo, Cadernos de Ciências Sociais, 1991: 1

³⁴⁹ Correia, J. et al, A ideologia da modernização e o sistema educativo, Cadernos de Ciências Sociais, 1991: 6

³⁵⁰ Dale, R., A educação e o estado capitalista, Educação e Realidade, Porto Alegre, 1988:17

É a mesma atitude que condena ao esquecimento centenas de bibliotecas pedagógicas, há muitos anos fechadas nas dependências das Delegações Escolares.

O advento da pós-modernidade gera discursos legitimadores, em que se cruzam influências internacionais, tendências globalizadoras e pedagogias “invisíveis”. Sucede nesta reforma algo semelhante às problemáticas culturais do modernismo: a recusa de situação num contexto social.

A Reforma Curricular produziu efeitos opostos aos princípios que se reclamava. Do mesmo modo como o projecto de modernidade se cumpriu em excessos, também neste caso, a negação de que haja algo para cumprir para além das determinações normativas e no “reciclar” dos professores pode conduzir ao estreitamento de interpretações em micro-universos relacionais. As soluções legislativas afastaram os professores do centro da discussão. Como formador, verifiquei a desorientação face a novas competências cuja exigência se subentendia nas novas propostas curriculares.

A autonomia equívoca concedida às escolas confirma que a lealdade relativa devida ao Estado é o preço a negociar para preservação da segurança pessoal possível: “a modernidade confirmou-nos numa ética individualista, uma microética, que nos impede de pedir ou sequer pensar responsabilidades por acontecimentos globais”³⁵¹. Mas como é característico do terceiro tempo da modernidade, emergem neste contexto de “renúncia á interpretação”, movimentos de resistência, de que os círculos são paradigma.

A crise da escola, tal como a crise da sociedade, reflecte a flexibilidade das transformações económicas, sociais e políticas de vários sectores da vida colectiva, a par com uma atmosfera de rigidez e de imobilidade ao nível global da sociedade. Atitudes como aquela que atrás referi apontam para a emergência de uma profunda crise de identidade profissional e cultural nos professores só possível porque estes profissionais sentem abalar-se todas as suas representações, quando as práticas de muitas décadas nunca problematizadas são esvaziadas, sem propostas alternativas. Os professores, na sua maioria, entregaram-se às posições técnico-positivistas. O receio gerou a avidez. Muitos anos volvidos, ei-los inscritos em projectos modernistas entretanto tutelados pelo Ministério da Educação. Nas escolas e salas-de-aula estes projectos mudaram os cenários. As aprendizagens, essas permanecem cativas dos antigos rituais.

O discurso da política educativa está eivado de valores da modernidade. Estão presentes os valores dominantes dos três períodos da trajectória da modernidade: a liberdade, a igualdade e a autonomia. Mas, tal como transparece do discurso e das práticas, o conceito de modernidade que se estabelece é o que sacraliza os valores e direitos, mas inviabiliza a sua operacionalização. E é neste

³⁵¹Santos, B.(1988), O social e o político na transição pós-moderna, comunicação e linguagem, 6/7, p. 35

campo que ganha sentido considerar as escolas como espaços colectivos de criação de novas identidades e a existência de sujeitos colectivos capazes de aprofundar as propostas democratizantes da reforma. A emergência de grupos informais confirma uma situação cultural de "celebração afirmativa" característica da pós-modernidade. A questão que se nos coloca, e tal como a equacionou Boaventura Sousa Santos, é a de saber (em Educação) “se podemos pensar o pós-modernismo numa sociedade semi-periférica, mas sobretudo se podemos pensar e agir pós-modernamente”³⁵².

Os constrangimentos são inúmeros, a começar dentro de nós e a acabar nas contradições do sistema. Mas faz sentido hoje reorganizar grupos de professores que questionam a primazia e o autoritarismo do Estado que tendem a legitimá-lo como agente de modernização. Esta crença na "possibilidade" assenta no facto de, nos espaços intersticiais da reforma detectarmos fragilidades na prática legislativa e nas práticas sociais, onde o Estado não ultrapassa o domínio da intencionalidade. “A sociedade tem ainda de cumprir algumas promessas da modernidade, mas tem de as cumprir à revelia da teoria da modernização”³⁵³. As atitudes que diariamente testemunho no decurso da minha actividade de formador de professores são passíveis de transformação. Para tal será necessário reinventar essas mini-racionalidades da vida, na lógica de “um possível pós-modernismo de resistência”³⁵⁴.

Deveremos precaver-nos contra a tentação de caracterizar o pós-modernismo como cultura de fragmentação, que remete o professor, como trabalhador de serviços, para micro-racionalidades engendradas pela "irracionalidade global". Nas contradições entre o discurso da modernização e o contexto das práticas, onde se misturam atitudes do fim da modernidade e do pós-modernismo, que cada professor se encontre numa posição crítica pós-moderna: a que conduz à descoberta de que o maior inimigo está dentro do próprio. Esta descoberta pode ser o ponto de partida para a compreensão de que «quanto mais global é o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções»³⁵⁵.

Breve cenário da formação em números

Em 1990/91, o número de alunos matriculados no 1º Ciclo do Ensino Básico³⁵⁶ reflectia ainda a quebra dos índices de natalidade cujos efeitos apenas permitiriam estabilização no número

³⁵²Santos, B., (1988) op. cit., p.36

³⁵³Santos, B., (1988) op. cit., p.39

³⁵⁴Santos, B., (1988) op. cit., p.41

³⁵⁵Santos, B., (1988) op. cit., p.46

³⁵⁶Situava-se abaixo dos 700.000 alunos, enquanto, dez anos antes (1980/81), rondava os 950.000

de matriculados só a partir de 1992. A intenção declarada dos programas de formação era a "aposta na qualidade", uma metáfora repetida à exaustão, mas, ao que parece, sem consequências práticas visíveis. Por seu turno, a relação professor-aluno atingia, igualmente, níveis nunca antes imaginados. Em 1990/91, no 1º Ciclo do Ensino Básico havia 16 alunos por cada professor em exercício de docência. Em 1980/81, a cifra correspondente situava-se em 22 alunos/professor. O número de professores não havia decrescido proporcionalmente ao número de alunos matriculados. Em 1980/81 eram cerca de 43.000, em 1990/91 o número de professores era, sensivelmente, o mesmo.

A linguagem dos números serve somente para repetir um dado adquirido: a gradual e acelerada redução na procura de docentes poderia abrir perspectivas optimizadoras no campo da formação de professores. Mas manteve-se dominante um modelo de formação fechado que se engendrava a si próprio, sem a caução da prática. Os formadores, recrutados não se sabe sob que critérios, não se aperceberam da inadequação das suas propostas e da aridez dos supostos saberes transmitidos. A documentação distribuída no decurso das acções são quase irrepreensíveis cientificamente, mas inúteis na prática. O modelo adoptado denota total desprezo pela possibilidade de produção de conhecimentos ao nível da escola e de grupos de professores organizados para a formação.

“Os armários das escolas são depósitos de documentação inerte. Ninguém a consulta. Os professores nem os programas lêem”

É complexo o processo de análise de impacto ou, se quisermos, a relação da formação com a qualidade dos desempenhos ao nível da escola e sala-de-aula. É difícil definir os critérios de análise, estabelecer relações de causa-efeito... Mas valeria a pena conhecer os efeitos da formação a que os professores foram sujeitos. Alguns regressaram às suas escolas sem rendibilizar os conhecimentos adquiridos. Outros aproveitaram a oportunidade para “fazer currículo”, abandonarem o trabalho com os alunos e ascenderam a um qualquer cargo, longe das difíceis condições de trabalho nas escolas. A formação recebida, ter-se-á disperso nestes êxodos voluntários, ou perdido nas urgências e prioridades que asseguram a sobrevivência profissional.

Entre 1988 e 1990, sucederam-se as acções de formação de formadores, que eram sujeitos a uma exortação prévia acerca das vantagens do uso desta ou daquela técnica, que iria resolver os seus problemas e reduzir drasticamente o insucesso dos alunos. No final de cada sessão, após terem afirmado (por escrito) o elevado mérito do orientador e das matérias em causa, os animadores pedagógicos regressavam aos concelhos de origem carregados com uma resma de papel impresso.

Arquivavam a documentação e partiam para as escolas com as mesmas competências e atitudes com que partiriam se não tivessem sido "objecto de formação intensiva".

Mas não se pense que tudo se quedava pelo nulo efeito. Se a dita "formação" arriscava afirmar que o defeito do sistema não estava apenas nas "dificuldades de aprendizagem" dos alunos, mas se radicava, sobretudo, nas “dificuldades de ensinagem” dos professores, gerava-se o despeito. Como os monitores de formação eram profundos conhecedores da natureza humana, contornavam as situações delicadas, transmitindo imagens simplistas, remetendo para a "documentação de apoio" a resposta às interrogações mais ousadas. Nunca se ouviu qualquer monitor afirmar claramente a inevitabilidade de reformulação da gestão de tempos e espaços, da participação, das respostas individualizadas, ou outros princípios e atitudes geradoras de sucesso. A prudência sempre foi boa conselheira. E um espaço que poderia constituir oportunidade de formação pessoal e profissional apenas contribuiu para fortalecer inércias instaladas.

“Em meados do mês de Outubro de 1990, à escola onde decorre a experiência do lançamento dos "Novos Programas" chegou uma professora: "Ai, eu é que vou ficar com o primeiro ano? E com os Novos Programas? Eu sei lá o que isso é!"

Nessa escola falava-se de “novas atitudes”, mas mantinha-se, a qualquer preço, o regime de horário de curso duplo, quando era viável trabalhar em turno integral. Para maior garantia da manutenção do curso duplo³⁵⁷ recorria-se à cedência de uma sala para o ensino especial que iria "integrar" uma turma de crianças “especiais”...

Menos de metade dos professores participantes na experiência do lançamento dos novos programas³⁵⁸ refere *"como útil e oportuna a formação que lhes foi proporcionada"*. Entre estes professores, muitos declaram, inclusive, não terem recebido qualquer tipo de formação no âmbito da experimentação dos novos programas. Os técnicos envolvidos na avaliação insistem na premência de «um maior investimento na formação de professores, através da definição e implementação de um plano de formação coerente e faseado, no sentido de promover uma adequação crescente entre os princípios e as práticas». Esse plano, ainda na recomendação dos técnicos, deveria «ter em atenção aspectos como a regularidade, a descentralização e a resposta às necessidades de formação expressas pelos professores»³⁵⁹. É ainda significativo neste estudo o facto dos professores terem manifestado desagrado pela falta de apoio da parte dos organismos

³⁵⁷ A parte de tarde estava comprometida com uma outra qualquer actividade que mitigasse o magro salário...

³⁵⁸ A experiência teve início no ano lectivo de 1989/90.

³⁵⁹ IIE/ME (1992) A opinião dos professores/1º Ciclo, p.5-6

regionais do M.E. (73% dos professores) da DGEB (57%) e das instituições de Ensino Superior (80%).

Finda a reciclagem, (ou sensibilização, como depois se intitulou) tudo voltou à normalidade. Os professores das escolas seleccionadas para a experiência dos novos programas deslocavam-se às capitais de distrito para se submeterem a sessões de doutrinação didáctica. Aos restantes, a grande maioria, o Ministério da Educação enviava, sem periodicidade fixa, alguns "Textos de Apoio aos Novos Programas" que, à semelhança dos homónimos de 1977, repousam no arquivo morto das escolas sem qualquer serventia.

O Texto de apoio que acompanha uma sebenta com as novas metodologias no domínio da iniciação à Leitura e Escrita sugere para 1991/1992:

“Apresentação da brochura em Conselho Escolar, pelo Director da Escola (...) Até ao final do presente ano lectivo, leitura rotativa, dado só existir um exemplar, da brochura pelos professores que no próximo ano previsivelmente, vão leccionar o 1º ano”³⁶⁰.

Duplamente ridículo, este Texto de Apoio não apoia: determina (sugerindo) que o Director de Escola assumia mais uma função, para a qual não precisa ser preparado, acompanhado, nem (como noutras funções que desempenha) remunerado. A míngua dos recursos é reconhecida dado que se recomenda a "leitura rotativa" do único exemplar da brochura. Mas o Texto de Apoio vai mais longe. Para 1992/93, sugere "sessões de auto-formação", "reuniões de professores"... e "a leitura de textos".

³⁶⁰Texto de Apoio, DGEBS/ME, 1991/1992, s/d

Bibliografia

- ABRAHAM, A.(1984). *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Ed. ESF
- ALMEIDA, J. & Pinto, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- ALONSO, F. (1993). *Desenvolvimento Curricular nos Centros Escolares*. Porto: texto policopiado.
- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: BUP.
- ALVÆS, C. et al (1988). *Modèles Pour l'Acte Pédagogique*. Paris: Ed. ESF.
- ANDER-EGG, E. (1989). *La Animacion y los Animadores*. Madrid: Narcea.
- ANGULO, L. (1989). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Madrid: Alcoy Marfil.
- ANZIEU, D. & MARTIN, J. (1971). *La Dynamique des Groupes Restreints*. Paris: P.U.F.
- APPLE, M. (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad". *Revista de Educación*, 291.
- ARDOINO, J. (1971). *Propos Actuels sur l'Éducation*. Paris: Gauthier-Villars.
- ARDOINO, J. (1989). "Pour une Éducation Permanente Critique". *Éd. Permanente*, 98 : 127 - 132.
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (s/d). *Educação radical e intelectuais transformadores*. Porto: texto policopiado.
- BACHELARD, G. (1971). *La Poétique de la Rêverie*. Paris: P.U.F.
- BACHELARD, G. (1986). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- BANKS, J. (1985). "Etnic Revitalization Movements". *Educational Review*, V.37, nº 2: 131-139.
- BARBIER, J. & LESNE, M. (1976). "Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins". *Pont*, nº 46, Jan.76.
- BARBIER, J. (1977). *Recherche-Action dans l'Institution Educative*. Paris: Gauthier Villars.
- BARBIER, R. (1983). "A investigação-acção existencial". *Pour*, nº 90, Jun/Jul.:texto policopiado.
- BARBIER, R. (1984). "De l'imaginaire". In PINEAU, G. & COURTOIS, B. (1991). *La Formation Expérientielles des Adultes*. Paris: La Documentation Française.
- BARBIER, J. et al (1991). "Tendances d'évolution da la formation des adultes". *R. F. Pédagogie*, 97 : 75-108.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1992). "Fazer da Escola um Projecto". In CANÁRIO, R. (org). *Inovação e Projecto*. Lisboa: Educa.
- BATAILLE, M. (1981). "Le concept de chercheur collectif". *Les Sc. de l'Éducation*, 2/3 :26-38.
- BATESON, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BEDESCHI, G.(1985). *Anthropos-Homem*. Lisboa: Enaudi/INCM.
- BENAVENTE, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1984). *Escola Primária Portuguesa*. Lisboa: Horizonte.
- BENAVENTE, A. et al (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escolas, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- BERBAUM, J. (1982). *Étude Systémique des Actions de Formation*. Paris: PUF.
- BERBAUM, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: UP.
- BERGER, I. (1979). *Les Instituteurs d'une Generation à L'autre*. Paris: P.U.F.
- BERGER, G. (1991). "A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes". In *Conferência Nacional-Novos Rumos para o Ensino Tecnológico*. Porto: GETAP, pp. 134-143.

- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1990). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BEYER, L. (1988). *Knowing and acting*. Londres: Falmer Press.
- BIASUTTI, B.(1973). *Guia Para Uma Educação Não-Repressiva*. Lisboa: Moraes Ed.
- BOGARD,G. (1991). *Pour une éducation socialisatrice*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- BOUDON, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- BOURDENCLE, R. (1993). "La Professionnalisation des Enseignants". *Revue Française de Pédagogie* 105, Out-Dec.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- BORDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BRITZMAN, D. (1986). "Myths in the Marking of Teacher Biography and Social Struture in Teacher Education". *Harvard Educational Review*, 56 (4).
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- C. R. S. E. (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: M.E.
- C. R. S. E. (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: GEP/ME.
- CAMPOS, B. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Asa.
- CAMPOS, B. (1993). "As Ciências da Educação em Portugal". *Inovação*, Vol.6. pp.11-28.
- CANÁRIO, R. (1989). " Para uma estratégia de formação contínua de professores". *Aprender*, 7, pp 26-33.
- CANÁRIO, R. (1991). "Mudar as Escolas: Papel da Formação e da Pesquisa". *Inovação*, 4 :77-92.
- CANÁRIO, R. (1991). "Transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino". *Aprender* 13, pp 64-69.
- CANÁRIO, R. (1993). *Ensino Superior e Formação Contínua*. ESE/Portalegre: texto policopiado.
- CARNEIRO, R. (1988). *Portugal: os próximos vinte anos*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- CARR, W. et KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical*. Dearkin University Press.
- CARRAL, J. (1991). "Formation Continue des Personneles". *Éducation et Pédagogies*, 12, pp. 29 - 35.
- CARVALHO, A. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento.
- CARVALHO, A. org. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'Instrution, l'Imaginaire et la Societé*. Paris: Seuil.
- CAVACO, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- CEBALOS, L. (1987). *Um Método para la Investigación-acción*. Madrid: Ed. Popular.
- MEIRELES, C. (2001). *Crónicas de Educação (3)*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.
- CERI (1970). *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Paris: OCDE.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1990). "Modèles de formation continue". *Inovations*, 19-20, pp 7-25.
- CHARLOT, B. (1978). "Le mythe de la négociation des besoins". *Bulletin des professeurs d'ÉN*, 19: texto policopiado.
- CLOUZOT, O. & BLOCH,A.(1981). *Apprendre Autrement*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- CORREIA, A. (1982). *Professores do Ensino Primário: Representações e Práticas*. Lisboa: IED.
- CORREIA, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Ed.Asa.
- CORREIA, J. (1990). "Inovação,mudança e formação". *Aprender*, 12: texto policopiado.
- CORREIA, J. et al (1990). *A Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- CORREIA, J., STOLEROFF, A., STOER, S. (1991). "A ideologia da modernização". *C. C. Sociais*: policopiado.
- CORREIA, J. (1991). "Mudança Educacional e Formação". *Inovação* 4(1) pp149-165.
- CORREIA, J. (1993). *Formatividade e Profissionalidade Docentes*. Porto: texto policopiado.
- CORREIA, J. (1993). *Dispositifs et Dispositions dans la Formation*. Porto: policopiado.

- CORTESÃO, L. (1983). *Formação Sociopsicopedagógica de Formadores*. Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (1983). *Proposta de um Currículo para a Formação*. Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (1988). *Contributo para a análise da possibilidade de produzir inovação*. Porto: FPCE.
- CORTESÃO, L. (1991). "Formação: algumas expectativas e limites". *Inovação*, 4 (1), pp 93-99.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (1994). *A possibilidade de acontecer formação*. Porto: policopiado.
- COURTOIS, B. (1989). "L'Apprentissage Expérientiel". *Éducation Permanente*, nº 100/101, pp.7-12.
- COURTOIS, B. & PINEAU, G. (1991). *La Formation Expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- CROZIER, M. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- CROZIER, M. (1982). *Mudança individual e mudança colectiva*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELORME, C. (1985). *De la Animation Pedagógica a la Investigación-Acción*. Madrid: Narcea.
- DEMAILLY, L. (1991). *Le collège: crise, mythes et métiers*. Lille: PUL.
- DESROCHE, H. (1976). *La Société Festive*. Paris: Seuil.
- DGEA/ME (1985). *Relatório-Síntese do Plano Nacional de Alfabetização*. Lisboa: M.E.
- DGEB (1977). *Caderno de Documentação do Professor*. Lisboa: MEIC.
- DGEB (1981). *Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta*. Lisboa: DSPRI/ME.
- DGEBS (1990). *Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: ME.
- DGCE (1979). *Vamos Falar de Escolas*. Lisboa: ME.
- DOMINICÉ, P. (1984). "La Biographie Éducative". *Éd. Permanente*. 72-73.
- DOMINICÉ, P. (1987). "De l'Apprentissage Instrumental à la Pédagogie Critique". *Éd. Perm.*: 92.
- DOMINICÉ, P. (1989). "Expérience et Apprentissage". *Éd. Permanente*, 100/101, pp. 57-65.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBARD, D. (1992). "Formes identitaires et socialisation professionnelle". *R. F. Sociologie*, XXXIII, pp. 505-529.
- DUCKWORTH, E. (1984). "What teachers know". *Harvard Educational Review*, 54 (1), pp.15-20.
- DUCROS, P. (1988). "Quelques orientations stratégiques pour la formation". *Éducation Permanente*, 96, pp 37-48.
- DUCROS, P. & FINKELSTEIN, D. (1990). "Dix Conditions pour Faciliter les Innovations". *C. Pédagogiques*, 288.
- DURKHEIM, E. (1985). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF.
- ENGUITA, M. (1989). "Educação e teorias da resistência". *Ed. e Realidade*, 14 (1), Jan-Jun: 3-16.
- ENRIQUEZ, E. (1972). "Problématique du changement". *Connexions*, 4, vol. 2. Paris: EPI.
- ENRIQUEZ, E. (1977). "La Formation: Discipline ou Anti-discipline". In PINEAU, G. coord. (1979). *Éducation ou Aliénation Permanente?*. Montreal: Dunod.
- ENRIQUEZ, E. (1980). "Les Institutions: Amour et Contrainte, Consensus et Violence, Connexions", 30: policopiado.
- ESTEVE, J. et al (1988). *Comunicación y Educación*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher.
- ESTEVES, M. (1991). "Alguns Contributos sobre a Formação". *Inovação*, vol.4,nº1, pp.101-111.
- ESTRELA, A. (1994). "A Escola Caserna". *O Professor*, nº 40 (3ª Série), Set./Out.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação*. Lisboa: Ed. Estante.
- FERRY, G. (1970). *La Pratique du Travail en Groupe*. Paris: Dunod.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FERRY, G. (1987). "Au détour de la formation" *Recherche et Formation*, 1, pp 27-36.
- FEYERBEND, P. (1985). *Contra o Método*. Rio de Janeiro: texto policopiado.

- FINGER, M. & Nóvoa, A. (1988). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRH.
- FINGER, M. (1989). "Aprendissage Espérentiel?". *Éducation Permanente*, nº 100/101, pp. 39-46.
- FLEMING, M.(1988). *Autonomia Comportamental*. Porto: I.C.B.A.S./U.P.
- FORMOSINHO, J. (1980). "As bases do poder do professor". *R. de Pedagogia*, XIV, 301-328, Jan.
- FOUCAULT, M. (1970). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- FREIRE, P. (1971). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDMAN, Y. (1978). *Utopias Realizáveis*. Lisboa: Socicultura.
- FRITZEL, C. (1987). "On the concept of relative autonomy " *B. J. S. E.*: 23-35.
- FUKUYAMA, F. (1992). *O Fim da História*. Lisboa: C.L.
- FURTER, P. (1979). *Strategies de l'Utopie*. Paris: Ed. Galilée.
- FURTER, P. (1983). *Les Espaces de la Formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.
- GAGE & BERLINER (1975). *Educational Psychology*. Chicago: R. Mc Nally College Publishing
- GALTON, M. (1986). *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: M. Roca.
- GARCIA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilha: S.P.U.S.
- GARNEAU, J. & LAVIREY, M. (1983). *L'autodeveloppement*. Montreal: Ed. de L'Homme.
- GEP/ME (1988). *Práticas de Gestão: Ensino Primário*. Lisboa: ME: policopiado.
- GEP/ME (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: ME.
- GEP/ME (1990). *Caracterização das Actividades de Formação-1987/88*. Lisboa: ME.
- GEP/ME (1990). *Formação de Professores - Condições de Participação*. Lisboa: ME.
- GILBERT, R.(1983). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Ed.
- GIMENO, J. & PEREZ, A. (1985). *La Enseñanza: su Teoria e su Pratica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo*. Madrid: Ed. Morata.
- GOMÉZ, A. (1992). "O pensamento prático do professor". In NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- GOYETTE, G. & LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La Recherche-Action*. Quebec: PU.
- GRÁCIO, R. (1976). *Educação e Educadores*. Lisboa: L. Horizonte.
- GRÁCIO, R. et al (1984). *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa: L. Horizonte.
- GRONEMEYER, M. (1898). "Les Chocs de la Vie". *Éducation Permanente*, nº100/101, p. 79-90.
- HABERMAS, J. (1973). *Problème de Legitimation dans le Poscapitalisme*. Frankfort: policopiado.
- HANNOUN, M. (s/d). *Os conflitos da Educação*. Lisboa: Socicultura.
- HONORÉ, B. (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'être*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- HOYLE, E. (1982). "The professionalization of teachers", *B. J. E.S.*, 30 (2), pp. 161 -171.
- HUBERMAN, M. (1973). *Como se realizam as mudanças*. S. Paulo: Cultrix.
- HUBERMAN, M. (1986). "Un nouveau modèle pour le développement". *R. F. Pédagogie*, nº 75, Mai-Juin, pp 5-15.
- HUBERMAN, A. (1989). *La Vie des Enseignants*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- HUSEN, T. (1973). "Les Résistances à l'Innovation dans l'Éducation". *Perspectives*, Vol.III.
- IIE/ME (1992). *A Opinião dos Professores/1º Ciclo*. Lisboa: ME.

- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- JAMESON, F. (1985). "Pós-modernidade e sociedade de consumo". *Novos estudos*, 12, polic.
- JEAN, G. (1976). *Pour une Pédagogie de L'imaginaire*. Paris: Casterman.
- JEAN, G. (1990). *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*. Porto: Ed.ASA.
- JOBERT, G. (1987). "Une nouvelle professionnalité". *Éducation Permanente*, 87, pp 19-33.
- JOBERT, G. (1988). "Identité professionnelle et formation". *Éducation Permanente*, 96, pp. 11 - 20.
- JOHNSON, D. (1991). *Cooperative learning and school development*. Mineapolis: U.M.
- JOSSO, C. et al (1990). *Les formateurs d'adultes et leur formation*, Cahier 58. Genève: FPCE/UG.
- JOSSO, C. (1991), *Cheminer vers soi, le sujet en formation*. Lausanne: L'Age de l'Homme.
- KAUFMAN, R. (1973). *Educational System Planning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Mas Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- KILPATRICK, W. (1933). *The educational frontier*. New York: The Century Co.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KRIPPENDORF, K. (1980). *Content Analysis*. Londres: Sage.
- KRISHNAMURTI, J. (1985). *O Mundo Somos Nós*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LAKATOS, E. (1986). *Metodologia Científica*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- LANDSHEERE, G. (1976). *La Formation des Enseignants Demain*. Toournai: Casterman.
- LAPASSADE, G. (1974). *Groupes, Organisations, Institutions*. Paris: Gauthiers-Villars.
- LE BOTERF, G. (1986). *L'Ingénierie des Projets de Développement*. Montreal: Agence d'Arc.
- LE GRAND, J. (1989). "La bonne distance épistémique n'existe pas". *Éd. Perm.*, 100/101:109-122.
- LENGRAND, P. (1975). *L'Homme du Devenir*. Paris: Ed. Entente.
- LESNE, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: P.U.F.
- LESNE, M. (1984). *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes*. Paris: Edilig.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: C. Gulbenkian.
- LESNE, M. (1988). "Socialisation et formation d'adultes". *Éd. Permanente*, 92 : 23-38
- LIÉTARD, B. (1991). "L'Individualisation des Parcours d'Évolution". *R. F. de Pédagogie*, 97 : 87.
- LITTLEJOHN, S. (1982). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LOBROT, M. (1971). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- MAFFESOLI, M. (1985). *A Sombra de Dionísio*. Rio de Janeiro: Ed. Graal Lda.
- MAFFESOLI, M. (1988). *Le temps des Tribus*. Paris: Meridiens Klincksieck
- MAISONNEUVE, J. (1973). *La Dynamique des Groupes*. Paris: P.U.F.
- MALGLAIVE, G. (1988). "Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes". *Éducation Permanente*, n° 92, Mars. pp 53-62.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- MALINOWSKI, B. (1968). *Une Théorie Scientifique de la Culture*. Paris: Maspero.
- MARC, E. & PICARD, D. (1984). *L'École de Palo Alto*. Paris: Ed. Retz.
- MARTINS, A. (1991). "Formação contínua de professores: problemática e perspectivas". *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, pp. 559 - 568.
- MARTINS, G. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Ed. Fragmentos.
- MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre...Oui, Mais Comment?*. Paris: Ed. E.S.F.

- MÓNICA, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Ed.Presença.
- MONTEIL, J.(1989). *Éduquer e Former*. Grenoble: P.U.G.
- MONTERO, L. (1990). *La enseñanza como profesion y el profesor como profesional*. Porto: pol.
- MONTERO, L. (1993). *La formacion centrada en la escuela*. Porto: texto policopiado.
- MORIN, A.(1985). "Critères de scientificité de la recherche-action". *RSÉducation*, XI (1), pp 31-49.
- MORIN, E. (1980). *La Méthode II, La Vie de la Vie*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (1982). *Ciência com Consciência*. Sintra: Publ. Europa-América.
- MORIN, E. (1983). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publ. Europa-América.
- MORIN, E. (1989). *La Méthode, T.1*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSCONI, N.(1986). "De l'Aplication de la Psycanalise à l'Éducation". *R. F. P.*, nº75.
- MOSCOVICI, S. (1979). *Psychologie des Minorités Actives*. Paris: PUF.
- MOUNIER, E.(1976). *O Personalismo*. Lisboa: Moraes Ed.
- MUCHIELLI, R. (1985). *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF.
- NAYSMITH, J. (1995). "Reflexões sobre o Ensino Superior". *Rumos*, nº 3, Março/Abril, p.11.
- NEILL, A.(1976). *Liberdade sem Medo*. Lisboa: C.L.B.
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1990). *Educação e Sociedade*. Porto: texto policopiado.
- NÓVOA, A.(1991). "A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". *Inovação*, vol.4, nº1, Lisboa, IIE, pp.63-76.
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A.(s/d). *Os Professores em Busca de Uma Autonomia Perdida?*. Porto: policopiado.
- NÓVOA, A. & ESTRELA, A. (org.)(1992). *Avaliações em Educação*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. & Popkewitz, T. (Org) (1992). *Reformas Educativas e Formação*. Lisboa: Educa.
- NOYÉ, D. & PIVETEAU, J.(1987). *Guide Pratique du Formateur*. Paris: INSEP Ed.
- NUNES, S. (1970). *O Problema Político da Universidade*. Lisboa: D. Quixote.
- PACHECO, J. (1990). *Relação Escola-Sucesso*. Braga: ANPEB/UM: texto policopiado.
- PACHECO, J. et al (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- PACHECO, J. (1993). "Memória e Projecto". *Correio Pedagógico* nº 74, Abril, pp.8-9.
- PACHECO, J. (1993). "Grandes Insignificâncias". *Educação*, n.º 6. Porto: P. Editora, pp.50-53.
- PAIN, A.(1990). *Éducation Informelle*. Paris: L'Harmattan.
- PAWELS, L. (1979). *Aprendizagem da Serenidad*. Lisboa: Verbo Editora.
- PELLETIER, C. (1993). *Profissional Developemt*. Atlanta: A. E. R. Association.
- PERETTI, A. (1981). *Du Changement à l'Inertie*. Paris: Dunod.
- PERETTI, A. (Coord.)(1982). *Rapport au ministre de l'Éducation*: Paris: La D. Française.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão e Formação*. Lisboa: D. Quixote/IIE.
- PINEAU, G. (coord.)(1979). *Éducation ou Aliénation Permanente?*. Montreal: Dunod.
- PINEAU, G. (1986). "Pour une théorie tripolaire". *C. S. de l'Éducation*, nº 44, Genève, pp 25-40.
- PINEAU, G. (1988). *O Método Auto-Biográfico e a Formação*. Lisboa: M.S.
- PINEAU, G. (1989). "La Formation Expérientielle " *Éducation Permanente*, nº+100/101, p. 25

- PINEAU, G. (1990). "Germination des histoires de vie ". *Éducation-Formation*, 217-218, pp 69-78.
- PIRES, E. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA.
- POLANYI, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- POSSOZ, D. (1988). *Individualizar la Formation*. Paris: ADEP Editions.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et Formation des Enseignants*. Paris: P.U.F.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- PRAIA, M. (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Ed. ASA.
- RAILLON, L.(1984). *L'Enseignement Ou La Contre-Éducation*. Paris: P.U.F.
- REBOUL, O.(1982). *O Que É Aprender?*. Coimbra: Almedina.
- REBOUL, O.(1984). *La Langage de l'Éducation*. Paris: P.U.F.
- REEVES, H. (1990). *Reflexões de um Observador da Natureza*. Lisboa: Gradiva.
- RESWEBER, JEAN-PAUL (1988). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema.
- RIBEIRO, J. et al (1990). "A Influência da Colegialidade " *Inovação*, vol. 3, nº 1-2.
- ROGERS, C. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- ROGERS, C.(1980). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Ed.
- ROGERS, C.(1986). *Grupos de Encontro*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROUSSEAU, P. (1990). *Comprendre et Gérer les Conflits*. Lyon: Chronique Sociale.
- ROWLAND, R. (1987). *Antropologia, História e Diferença*. Porto: Afrontamento.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1981). *Participacion y Comunicacion de Grupos*. Madrid: Ed. Anaya.
- SAP/ME (1979). *Texto de Apoio*. Lisboa: ME.
- SANTOS, B. (1986). *Oração de Sapiência*. Coimbra.
- SANTOS, B.(1989). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. (1988). "O Social e o Político na transição pós-moderna". *C. e Linguagem*, 6/7.
- SANTOS, B. (1989). "Os direitos humanos na pós-modernidade". *Jornal de Letras*, 24. Abril. 89.
- SANTOS, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1981). *Participacion y Comunicacion*. Madrid: Ediciones Anaya.
- SARMENTO, M. (1992). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA.
- SARTRE, J. (1960). *Critique de la Raison Dialéctique*. Paris: Gallimard.
- SCHMIDT, V. (1975). *Elementos para uma Pedagogia Anti-Autoritária*. Porto: Escorpião.
- SCHON, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SERRALHEIRO, J. (1995). "Os professores devem construir utopias". *A Página*, Fevereiro, p. 6.
- SHULMAN, L. (1986). "Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, 15(2).
- SHULMAN, L. (1986). "Paradigmas y programas de investigación". In Wittrock (1989). *La Investigación de la Enseñanza*. Madrid: Paidós, tomo I, pp. 9-91.
- SHWARTZ, B. (1969). *Formal and Informal Education*. New York: O.U.P.
- SHWARTZ, B. (1973). *L'Éducation Demain*. In PAIN, A.(1990). *Éducation Informelle*. Paris: L'Harmattan.
- SHWARTZ, B. (1988). "Éducation permanente et formation". *Éducation Permanente*, 92, pp. 7-21.
- SHWARTZ, B. (1989). "Une nouvelle chance". *Éducation Permanente*, 98, pp 121-126.
- STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: H. Educational Books.

- STOER, S. & ARAÚJO, H. (s/d). *Os direitos humanos básicos e a escola democrática*. Porto: pol.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S. et al (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- STROUMZA, J. (1991). "Quels formateurs pour les adultes faiblement qualifiés". *Panorama*, 14.
- TARDY, M. (1979). "Le Champ Sémantique de l'Expression Éducation Permanente". In PINEAU, G. coord. (1979). *Éducation ou Aliénation Permanente?*. Montreal: Dunod.
- TAVARES, J. et al(1991). *Formação Contínua de Professores*. Aveiro: Ed. U.A.
- THEIL,J.(1989). "L'Importance de l'Autonomie". *Éducation Permanente*, nº100/101.
- TOUZARD, H. (1977). *La Médiation et la Résolution des Conflits*. Paris: P.U.F.
- UNESCO (1980). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.
- VALLGARDA, H. & NORBECK, J. (1986). *Para Uma Pedagogia Participativa*. Braga: Universidade do Minho.
- VIELLE, P. (1981). "L'Impact de la Recherche sur le Changement". *Perspectives*, vol.XI, nº3.
- VIRTON, P. (1979). *Os Dinamismos Sociais*. Lisboa: Moraes Ed.
- VORK, J. (1983). "Problems of beginning Teacher". *European Journal of Teacher Education*, 6, 2.
- WATZLAWICK, P. et al (1975). *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*. Paris: Seuil.
- WATZLAWICK, P. (1984). *La Langage du Changement*. Paris:, Editions du Seuil.
- WITTROCK, M. (1989). *La investigacion de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Paidós.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela Por Dentro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- YARGER, S. (1982). "In-service Teacher Education". *Encyclopedia of Education Research*, Vol. 2. New York: Collier Mac Millan Publishers.